اختبارات اللغة العربية
تجارب وآفاق



د. محمد عبدالخالق فضل

د. عبدالرحمن الشمراني

د. حسن الشمراني

د. ماجد الحمد

د. إبراهيم محمد علي

د. هند يه ليانغ يانغ

د. محمد أيوب

د. صهيب عالم

تحرير: د. خالد بن أحمد الرفاعي

مباحث لغوية ٢٤



www.kaica.org.sa

مباحث لغوية (٣٤)

اختبارات اللغة العربية
تجارب وآفاق

تأليف :

د. محمد عبدالخالق فضل

د. عبدالرحمن الشمراني

د. حسن الشمراني

د. ماجد الحمد

د. إبراهيم محمد علي

د. هنديه ليانغ يانغ

د. محمد أيوب

د. صهيب عالم

تحرير :

د. خالد بن أحمد الرفاعي

الرياض

الطبعة الأولى

١٤٣٧هـ/٢٠١٦ م

ⓒ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٧ هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الرفاعي، خالد

اختبارات اللغة العربية : تجارب وآفاق./ خالد الرفاعي

- الرياض، ١٤٣٧ هـ

٢٦٠ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم

ردمك: ٨-٥-٩٠٧٢٠-٦٠٣-٢٧٨

١- اللغة العربية - الاختبارات والمقاييس

أ. العنوان

ديوي ٧، ٤١٠ ١٤٣٧ / ٣٣٦١

رقم الإيداع: ٣٣٦١ / ١٤٣٧

ردمك: ٨-٥-٩٠٧٢٠-٦٠٣-٢٧٨

عنوان الكتاب : اختبارات اللغة العربية : تجارب وآفاق

الناشر: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

ضمن مشروع سلسلة (مباحث لغوية)

سلسلة من الإصدارات التي تعالج قضايا لغوية متنوعة

مدير المشروع :

د. خالد بن أحمد الرفاعي

المشرف العام على المشروع :

د. عبدالله بن صالح الوشمي


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وتحقيق منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء العالم .

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنواناتٍ يقتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملبّياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، وهادفاً إلى لفت الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثيا، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذيا في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجياً وعربياً وإسلامياً وعالمياً، ومنوّعاً مسارات البحث الرئيسة والفرعية، ومنفتحاً على كلّ ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر .

ويمثّل هذا الكتاب واحداً من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عدداً من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين .

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، ومدير هذا المشروع العلمي على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم، وقد ترك المركز للمحرر مساحة واسعة من الحرية في اختيار الباحثين

ووضع الخطة العلمية - بالتشاور مع المركز -؛ سعياً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركز بالضرورة، ولكنها من جملة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمع العلمي وللمعنيين بالشأن اللغوي لتداول الرأي، وتعميق النظر، ونلفت انتباه القارئ الكريم إلى أن ترتيب أسماء المؤلفين على الغلاف موافق لترتيب أبحاثهم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التي تفضّل المحرر - مشكورا- باقتراح خطتها .

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة .

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة .

مقدمة

-١-

تعدّ الاختبارات اللغوية وجهاً من وجوه تميز اللغة في العصر الحديث، وصورة من صور الاهتمام بها والإقبال عليها؛ إذ إنها الأداة الوحيدة لتحديد مستوى الكفايات اللغوية لمتعلّم اللغة، وأحد المنطلقات الرئيسة في رسم مسار تكوينه اللغوي، هذا بالإضافة إلى قدرتها على تقويم المادة المدروسة، وطرائق تدريسها؛ لذلك أبدت اللغات الفاعلة اليوم اهتماماً كبيراً باختبارات اللغة، تجلى من خلال إعادة النظر في بنائها، وطرح الرؤى والدراسات التي تهدف إلى تطويرها وتوسيع مجالاتها .

وفي سياق اهتمام مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بخدمة الموضوعات اللغوية التي لم تحظ بعناية كافية، فقد طرح (من خلال مشاركته في الملتقى التشاوري الأول للهيئات الرسمية والأهلية العاملة في مجال النهوض باللغة العربية، الذي نظمته إدارة الثقافة وحوار الحضارات بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية خلال المدة ٢٩ - ٣٠ أكتوبر ٢٠١٥م) أهميةَ تخصيص لقاء كامل لمناقشة اختبارات اللغة العربية، ثم أتبع هذا الطرح محاولات عدة لتحفيز العمل في هذا الاتجاه، ويمكن أن نعدّ هذا الكتاب ثمرة أولى من ثمار هذا الجهد المتنوّع، ومقدّمة مهمة لكثير من الأفكار العملية .

-٢-

وقد رأت الأمانة العامة في المركز أن تكون البداية في هذا السياق برصد عدد من تجارب اختبارات اللغة العربية؛ إيماناً من أعضائها بأنّ عرض التجربة منطلقٌ مهمّ لفهم واقع اختبارات اللغة العربية من جهة، ورصد المساحات التي يمكن استثمارها في عملية التطوير من جهة أخرى .

وبناء عليه رأت الأمانة استكتاب عدد من الباحثين الذين أسهموا في تأسيس أو تطوير هذه التجارب، وحرصت على التنوّع من خلال استكتاب مؤسسات محلية (مركز قياس، الجامعة السعودية الإلكترونية، ومعهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود)، وعربية (مركز العين في جامعة الإمارات، ومركز التنال العربي، ومراكز أخرى)، وعالمية (من خلال استكتاب عدد من الباحثين في بعض دول أوروبا والهند والصين)، واكتفت في هذا الكتاب بنشر الأوراق التي وصلتها في الوقت المحدّد، ويمكن أن تستثمر المشاركات التي تصل لاحقاً في عمل مماثل أو أعمال أخرى .

-٣-

ولأن عرض التجربة هو الأساس الرئيس لهذا الكتاب، فقد تكوّن العمل من سبع أوراق، لكل ورقة إطارها المنهجي الذي يتناسب مع التجربة وعمرها وطبيعتها، وجاءت الأوراق مرتّبة على النحو الآتي:

١ -واقع اختبارات اللغة العربية في العالم العربي : الاختبارات الموضوعية نموذجاً، للدكتور محمد عبد الخالق محمد فضل (الأستاذ في الجامعة السعودية الإلكترونية).

٢ -تجربة مركز قياس : اختبار اللغة العربية المقنّن لغير الناطقين بها، للدكتور عبدالرحمن بن هادي الشمراني (مدير إدارة الاختبارات اللغوية في مركز قياس).

٣ -اختبار العربية المعياري: لمحة تعريفية، للدكتور حسن بن محمد الشمراني (المشرف والمدير التنفيذي لبرنامج العربية على الإنترنت واختبار العربية المعياري، الجامعة السعودية الإلكترونية).

٤ -اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية: تجربة معهد اللغويات العربية في الجامعة، للدكتور ماجد بن محمود الحمد (عميد المعهد) .

٥ -تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، للدكتور إبراهيم محمد علي عبداللطيف (رئيس وحدة اللغة العربية واختبار العين في مركز التعليم المستمر بجامعة الإمارات العربية المتحدة) .

٦ -اختبارات اللغة العربية في الجامعات الصينية بين الواقع والمأمول، للدكتورة هند يه ليانغ يانغ (نائب عميد كلية اللغة العربية جامعة الدراسات الأجنبية في بكّين) .

٧ -تجارب اختبارات اللغة العربية في الهند، للأستاذ الدكتور محمد أيوب الندوي (أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة الملية الإسلامية بنيودلهي)، والدكتور صهيب عالم (الأستاذ المساعد في الجامعة نفسها) .

وقد تُرك لمعدّي هذه الأوراق اختيار المدخل المناسب لعرض التجربة، مع أهمية اشتمالها على البعد التقويمي الذي يحدد مستوى أداء التجربة ويشفّ عن المساحات القابلة فيها للمراجعة والإثراء، وسيجد القارئ في مقدّمة كل ورقة إطارها المنهجي الخاص بها .

-٤-

لقد حرص المركز على نشر هذا الكتاب؛ لأهمية موضوعه، وحاجة المؤسسات اللغوية العربية أو المعنية بها لعملٍ بمثابة القاعدة، يضعها أمام تصور عام عن اختبارات اللغة العربية، ويدفعها إلى تقديم كل ما يمكن لإثرائها. ويؤكد المركز - من خلال هذا الكتاب - أهمية عقد لقاء خاص بدراسة هذا الموضوع المهمّ، وأهمية تكامل المؤسسات اللغوية في إثرائه، من خلال استعراض الخبرات، والتحفيز على اجتراح مجالات جديدة قادرة على تطويره .

وفي الختام أتوجه بالشكر والتقدير لمركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ممثلاً في أمينه العام الدكتور عبدالله بن صالح الوشمي؛ لتفضله بدعم هذا الكتاب والمشاركين فيه، ومتابعته الدائمة للمراحل التي مرّ بها، والشكر موصول للباحثين الذين تفضلوا بالمشاركة فيه، وللمؤسسات التي تفاعلت مع فكرته وأهدافه .

المحرر

د.خالد بن أحمد الرفاعي

عضو هيئة التدريس في كلية اللغة العربية بالرياض

واقع اختبارات اللغة العربية في العالم العربي : الاختبارات الموضوعية نموذجاً

د. محمد عبد الخالق محمد فضل
أستاذ في الجامعة السعودية الإلكترونيةَ

ازداد عدد المؤسسات والمراكز، الحكومية وغير الحكومية، التي تعنى بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في العالم العربي في السنوات القليلة الماضية. ومع ازدياد هذه المؤسسات توسعت برامجها، بل أصبح هناك نوع من التخصص في بعضها؛ فبعض هذه البرامج يقوم على تعليم مهارات اللغة العربية وعناصرها وحسب، وبعضها الآخر تخصص - إلى جانب ذلك - في إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله، وبعضها عني إلى جانب كل ذلك بتأليف المادة الدراسية. لكنَّ قليلاً منها أسس وحدات أو أقساماً للقياس والتقييم والتقويم اللغوي؛ إذ إنّ عمليات القياس والتقييم والتقويم في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ما تزال تراوح مكانها على الرغم من أنّ لغات أخرى كالإنجليزية - على سبيل المثال - قد قطعت أشواطاً بعيدة في ذلك .

تكمن مشكلة هذا البحث في الإجابة عما يلي :

إلى أي مدى يلتزم معدو الاختبارات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بالمعايير العلمية عند إعداد الاختبارات الموضوعية وتصميمها؟ وإلى أيّ مدى وفقت المؤسسات التي تعنى بتعليم الناطقين بلغات غير العربية في إعداد اختباراتها الموضوعية بطريقة توازي عملية التعلُّم ؟

من المؤمل أن يسهم البحث - في جانبه النظري - في إثراء الدراسات التي تعنى باختبارات اللغة في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وعلى

وجه التحديد الاختبارات الموضوعية، ومن المؤمل أن يساعد في التقليل من سوء استخدام هذه الاختبارات.

وأما على الصعيد التطبيقي فمن المؤمل أن يفيد بعض الفئات والمؤسسات ذات العلاقة بتعليم العربية بصفتها لغة ثانية أو أجنبية، ومنها :

أ – المؤسسات التعليمية التي تعنى بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى داخل العالم العربي وخارجه.

ب – معلمو العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من الذين لم ينالوا حظاً من التأهيل في عمليات القياس والتقييم.

ج – المعلمون المتدرِّبون، الذين يؤهلون ليكونوا مدرسين للغة العربية للناطقين بلغات أخرى .

د – معلمو اللغات الأخرى – غير العربية– الذين يعدون اختباراتهم الصفية وغير الصفية بأسلوب يفتقر إلى المعايير العلمية .

هدف البحث :

أ – إلقاء الضوء على مدى أهمية الاختبارات الموضوعية في عمليتي التعليم والتعلم في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

ب – التعريف بالاختبارات الموضوعية وأنواعها .

ج – التعريف بكيفية تصميم الاختبارات الموضوعية والمعايير العلمية لتصميمها .

ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة سيسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية :

١ - ما أكثر بنود الاختبارات الموضوعية استخداماً في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟

٢ - ما مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها الاختبارات الموضوعية ؟

٣ - ما مدى التزام مصممي الاختبارات الموضوعية بالمعايير العلمية لهذه الاختبارات ؟

أُطِّر هذا البحث داخل أطر حدودية ثلاثة : موضوعية، وزمانية، ومكانية .

أولاً : الحدود الموضوعية :

(أ) يقتصر البحث من حيث الحدود الموضوعية على الاختبارات الموضوعية للغة، ولا يتعداها إلى الأنواع الأخرى من اختبارات اللغة، كالاختبارات ذاتية التصحيح والتقييم (المقالية والشفهية) ولا اختبارات الأداء التي تتطلب من المتعلم القيام بمهام عملية تطبيقية كإجراء تجارب وخلافها .

(ب) يقتصر البحث أيضاً على المجال المعرفي وفقاً لتصنيف (بلوم)، ولا يتعداه إلى المجالين الآخرين؛ الوجداني والنفس حركي .

ثانياً: من حيث الحدود الزمانية؛ فإنه يقتصر على جمع مادته من بعض الاختبارات التي توافرت لديه من بعض مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في الفترة من عام ٢٠٠٠م حتى عام ٢٠١٠م، ومن الاختبارات الموجودة في بعض سلاسل الكتب التي صدرت في الفترة من عام ١٩٨٣ حتى عام ٢٠١٤م .

ثالثاً: من حيث الحدود المكانية: حُدِّد مجال البحث مكانياً، في مضلع يمتد ليشمل كلا من: السودان، والسعودية، ومصر، والمغرب .

المنهج المعتمد :

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد الأسلوبين الكيفي والكمي في تحليله للاختبارات الموضوعية التي وردت في اختبارات وسلاسل تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عموماً، وكذلك الاختبارات التحصيلية الختامية التي تعد في البرامج التابعة لمؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ومن خلال اتباع هذا المنهج يمكن تحليل تلك الاختبارات وتقييمها لبيان ميزاتها والإشارة إلى نقاط الضعف فيها، ومن ثم التوصل إلى نتائج واقتراحات من شأنها أن تحسن هذه الاختبارات، وتعمل على تطويرها .

المجتمع والعينة :

يتألف مجتمع البحث من شقين؛ الأول: الاختبارات الموضوعية المستخدمة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والثاني: الاختبارات التي تتضمّنها سلاسل كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

أما العينة فتتكون من نماذج من الاختبارات الموضوعية المتوافرة في أقسام الاختبارات في كلّ من: معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية (السودان) وقد أشير إليه بالرقم (١) ومعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود (السعودية) وأشير إليه بالرقم (٢) ومعهد فجر للغة العربية (مصر) وأشير إليه بالرقم (٣) وإدارة التربية في الإسيسكو بالرباط (المغرب) وأشير إليها بالرقم (٤).[1]

وثمّة مسوّغات جعلتنا نقتصر على هذه المؤسسات دون سواها؛ فقد وقع الاختيار في السودان على معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية؛ لأنه أشهر المؤسسات التعليمية في القارة الأفريقية التي تعنى ببرامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ومن أنجحها على المستوى الإقليمي. ومن السعودية،

(١) سيشار للمؤسسات الأربع لأغراض هذه الدراسة بالأرقام (١)، (٢)، (٣)، (٤) على التوالي.

وقع الاختيار على معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود؛ لأن تجربته في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تعد رائدة، ليس على الصعيد القومي فحسب، وإنما على الصعيد العالمي. وفي مصر وقع الاختيار على معهد فجر لتعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لأنه من المعاهد القليلة التي تعنى بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ضمن برنامج معد إعداداً جيداً وذي أهداف واضحة، ولأنّ الباحث على صلة أكاديمية بهذا المعهد (إذ قام بتكليف من إدارة مشروع العربية للجميع بإقامة دورتيّن لتدريب معلمي هذا المعهد خلال العامين الدراسيين ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، و ٢٠٠٤/٢٠٠٥م) .

وفي المغرب، فقد وقع الاختيار على بطارية الاختبارات المقننة التي أعدتها إدارة التربية في المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (الإسيسكو) تحت عنوان: الاختبار المنمط.

أما بقية الاختبارات فقد أُخِذَت من ستّ سلاسل من الكتب الرائدة التي ألّفت لتلبي حاجات متعلّمي اللغة العربية من غير أهلها، وترد هذه السلاسل حسب تسلسلها التاريخي كما يلي:

١. العربية للناشئين، سلسلة (٦ كتب للطالب و٦ كتب للمعلم) من منشورات وزارة التعليم، السعودية ١٩٨٣م.

٢. الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، (٣ أجزاء) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألسكو) تونس، ١٩٨٣م.

٣. الكتاب الأساسي، سلسلة تعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٦م.

٤. أحب العربية، منهج متكامل في تعليم العربية للصغار الناطقين باللغات الأخرى، (٤ كتب) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ١٩٩٩م.

5. العربية بين يديك، سلسلة (٤ كتب/ ٨ أجزاء) من منشورات العربية للجميع، الرياض الإصدار الثاني، ٢٠١٤م.
6. تعلم العربية، سلسلة (من ٦ كتب للطالب و٦ كتب للمعلم) للمرحلة الثانوية، مؤسسة مناهج العالمية، الرياض، ٢٠١٠م.

أشير لهذه السلاسل في متن هذا العمل - لأغراض التيسير - بالأرقام المبينة أمام كلّ منها على النحو الآتي :

1. العربية بين يديك.
2. الكتاب الأساسي، جامعة أم القرى.
3. الكتاب الأساسي (ألسكو).
4. العربية للناشئين.
5. تعلم العربية (مناهج).
6. أحب العربية.

بلغ عدد البنود التي حللت ٣,٦٦٨ بنداً، من مجموع الاختبارات التي بلغ عددها١٥١ اختباراً، وقد تقصّى البحث عينات من اختبارات العناصر والمهارات الآتية :

1. المفردات (الألفاظ)
2. التراكيب والقواعد
3. مهارة الاستماع (فهم المسموع)
4. مهارة القراءة (فهم المقروء)

أداة البحـث وطريقة التحـليل :

أعدت بطاقات لتحليل بنود الاختبارات الموضوعية المستخدمة في اختبارات المؤسسات قيد الدراسة (أعدها مدرسون يعملون في هذه المؤسسات)، وقد استأنس الباحث عند تصميم هذه البطاقات بـــ :

أ – مصادر المعرفة .

ب – دراسات وأدبيات سابقة اطلع عليها الباحث .

ج – دراسات أجريت في تحليل الكتب والاختبارات وتقويمها .

د – استشارة ذوي الخبرة .

هـ – آراء المحكمين .

واحتوت بطاقات تحليل البنود الموضوعية على مستوى الهدف المعرفي الذي يقيسه كل بند من البنود الموضوعية في ضوء المستويات المعرفية (التقليدية) الستة في تصنيف بلوم (التذكر–الفهم–التطبيق–التحليل–التركيب–التقويم)، ومدى تلبية البند لبعض الشروط العامة المشتركة بين البنود الموضوعية، تلا ذلك بعض القواعد الخاصة لصياغة البنود الموضوعية، واقتُصر في ذلك على أكثرها أهمية .

وتألفت بطاقات التحليل من سبع بطاقات، جاءت وفق الترتيب الآتي :

١. بطاقات تحليل بنود الاختيار من متعدد .
٢. بطاقات تحليل بنود الصواب والخطأ .
٣. بطاقات تحليل بنود المزاوجة .
٤. بطاقات تحليل بنود إعادة الترتيب .
٥. بطاقات تحليل بنود التكملة .

٦. بطاقات تحليل بنود الإجابات القصيرة .

٧. بطاقات تحليل بنود التتمة المنتظمة .

ومن المهمّ أن أشير هنا إلى أنّ البطاقة السابعة قد استبعدت من عمليات التحليل والرصد الإحصائي؛ لأنه لا توجد مؤسسة من المؤسسات الأربع التي شملتها الدراسة أو السلاسل الست استخدمت هذا النوع من البنود .

وأما فيما يتعلق بطريقة التحليل، فقد استُخدمت طريقة تحليل المحتوى؛ لأغراض التصنيف والتلخيص والمعالجة الإحصائية، واختيرت هذه الطريقة لأنها تجمع بين ميزات طرق البحث الأخرى من حيث :

الموضوعية؛ لأن التحليل يستند إلى أسس وقواعد ثابتة، تمكّن الباحثين المختلفين من الوصول إلى نفس النتائج من نفس الوثائق.

الاتساق والتنظيم؛ لأن التحليل يستند إلى تنظيم ثابت ومعيار محدد يمكن أن تبوب على أساسه كل وحدات التحليل .

العمومية؛ ومعنى ذلك أن يكون ثمة مجال للإفادة من نتائج التحليل بطريقة عامة، وأن تكون هذه الطريقة قابلة للتعميم .

التكميم، وهذه ميزة خاصة في طريقة تحليل المحتوى، لا تشترك معها بقية طرق البحث العلمي فيها، وهذا يعني أنه لا معنى لطريقة تحليل المحتوى إذا لم تؤدِّ إلى نتائج كمية يمكن معالجتها إحصائياً .

عرض النتائج :

سيحاول البحث في هذا القسم عرض النتائج التي استقاها من بطاقات التحليل الست، في ضوء أسئلة الدراسة الثلاثة .

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، ونصه: ما أكثر بنود الاختبارات الموضوعية استخداماً في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

ستُقدم الإجابة عن هذا السؤال بالنظر في البيانات التي تجمعت من خلال:

(أ) الاختبارات المستخدمة في هذه المؤسسات .

(ب) الاختبارات الموضوعية المستخدمة في السلاسل الست قيد الدراسة .

(ج) متوسط الاستخدام في كلا النوعين .

نوع البند / المؤسسة التعليمية	الاختيار من متعدد	الصواب والخطأ	المزاوجة	إعادة الترتيب	التكملة	الإجابات القصيرة	المجموع
١ نسبة الاستخدام	١٧٣ ٢٢,٥٪	١٩٣ ٢٢,٨٪	٨٤ ٩,٩٪	١٠٠ ١١,٨٪	١٤٤ ١٧٪	١٥٢ ١٨٪	٨٤٦ ١٠٠٪
٢ نسبة الاستخدام	٣٦٩ ٤١,٢٪	١٨٢ ٢٠,٣٪	٧٣ ٨,٢٪	٣٤ ٣,٨٪	١٨٠ ٢٠٪	٥٨ ٦,٥٪	٨٩٦ ١٠٠٪
٣ نسبة الاستخدام	٣٧ ١٣,٦٪	٢٣ ١١,٨٪	٤٢ ١٥,٤٪	٧١ ٢٦,١٪	٨١ ٢٩,٨٪	٩ ٣,٣٪	٢٧٢ ١٠٠٪
٤ نسبة الاستخدام	١٨٠ ١٠٠٪	–	–	–	–	–	١٨٠ ١٠٠٪
المجموع العام= الترتيب= النسبة العامة=	٧٥٩ ١ ٣٤,٦٪	٤٠٧ ٢ ١٨,٦٪	١٩٩ ٦ ٩٪	٢٠٥ ٥ ٩,٣٪	٤٠٥ ٣ ١٨,٥٪	٢١٩ ٤ ١٠٪	٢١٩٤ بنداً – ١٠٠٪

الجدول رقم (١) البنود الموضوعية المستخدمة في اختبارات مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ونسبها .[1]

(١) هذه النسب وما يليها من نسب تقتصر على الاختبارات الموضوعية الواردة في البرامج الخاصة بالمؤسسات الأربع .

بالنظر إلى الجدول يتبين أنّ الاختبارات الموضوعية التي يشيع استخدامها في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هي على التوالي كالتالي :

١. الاختيار من متعدد؛ في المرتبة الأولى بنسبة عامة قدرها ٣٤,٦٪، وجاء استخدامه على رأس قائمة البنود الموضوعية في كل من المؤسسة رقم (٤) بنسبة استخدام بلغت ١٠٠٪، تليها المؤسسة رقم (٢) بنسبة استخدام بلغت ٤١,٢٪، أما في المؤسسة رقم (١) فقد جاء في الترتيب الثالث بنسبة ٢٢,٥٪، وجاء في المرتبة الرابعة في المؤسسة رقم (٣) .

٢. الصواب والخطأ؛ بنسبة عامة قدرها ١٨,٦٪، وجاء استخدامه على رأس قائمة البنود في المؤسسة رقم (١) بنسبة استخدام بلغت ٢٢,٨٪، تليها المؤسسة رقم (٢) بنسبة استخدام بلغت ٢٠,٣٪، فالمؤسسة رقم (٣) بنسبة بلغت ١١,٨٪، بينما لم يستخدم قطّ في المؤسسة رقم (٤) .

٣. التكملة؛ بنسبة عامة قدرها ١٨,٥٪، وجاء استخدامها على رأس قائمة البنود الموضوعية في المؤسسة رقم (٣) بنسبة استخدام بلغت ٢٩,٨٪، تليها المؤسسة رقم (٢) بنسبة استخدام بلغت ٢٠٪، فالمؤسسة رقم (١) بنسبة استخدام بلغت ١٧٪، ولم يُستخدم قطّ في المؤسسة رقم (٤) .

٤. الإجابات القصيرة، وجاءت بعد بنود التكملة بنسبة عامة قدرها ١٠٪، ولم تتصدر قائمة الاستخدام في أي من المؤسسات، وكانت أكبر نسبة لاستخدامه في المؤسسة رقم (١) بنسبة استخدام بلغت ١٨٪، فالمؤسسة رقم (٢) بنسبة استخدام بلغت ٦,٥٪، ثم المؤسسة رقم

(٣) بنسبة استخدام قدرها ٣,٣٪، ولم تُستخدم قط في المؤسسة رقم (٤) .

٥. إعادة الترتيب، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة بنسبة عامة قدرها ٣,٩٪، ولم يتصدر قائمة الاستخدام في أي من المؤسسات، وكانت أكبر نسبة لاستخدامه في المؤسسة رقم (٣) بنسبة استخدام بلغت ٢٦,١٪، فالمؤسسة رقم (١) بنسبة استخدام بلغت ١١,٨٪، ثم المؤسسة رقم (٢) بنسبة استخدام قدرها ٣,٨٪، ولم تُستخدم قط في المؤسسة رقم (٤) .

٦. المزاوجة ، وجاءت في ذيل قائمة الاستخدام العام بنسبة قدرها ٩٪، وكانت أكبر نسبة لاستخدامها في المؤسسة رقم (٣) بنسبة استخدام بلغت ١٥,٤٪، تليها المؤسسة رقم (١) بنسبة استخدام بلغت ٩,٩٪، فالمؤسسة رقم (٢) بنسبة قدرها ٨,٢٪، ولم تستخدم قط في المؤسسة رقم (٤) .

ننتقل الآن للإجابة عن السؤال الأول نفسه للنظر في الاختبارات الموضوعية المستخدمة في السلاسل الست لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وللوقوف على متوسط شيوع استخدام هذه الاختبارات في المؤسسات والسلاسل على حد سواء .

نوع البند / رقم السلسلة	الاختيار من متعدد	الصواب والخطأ	المزاوجة	إعادة الترتيب	التكملة	الإجابات القصيرة	المجموع
١	٢٠٧	١٠٨	١٠٥	٣٧	١٩٠	١٨	٦٦٥
نسبة الاستخدام	٣١,٣٪	١٦,٢٪	١٥,٨٪	٥,٦٥	٢٨,٦٪	٢,٧٪	١٠٠٪
٢	٦٥	١٠	٤٠	٩	١٥	٥	١٤٤
نسبة الاستخدام	٤٥,١٪	٦,٩٪	٢٧,٨٪	٦,٣٪	١٠,٤٪	٣,٥٪	١٠٠٪
٣	١٧	–	–	٢٢	٣٤	–	٧٣
نسبة الاستخدام	٢٣,٣٪	–	–	٣٠,١٪	٤٦,٦٪	–	١٠٠٪
٤	٥٦	–	٤٣	٣٠	٦٩	–	١٩٨
نسبة الاستخدام	٢٨,٣٪	–	٢١,٧٪	١٥,٢٪	٣٤,٨٪	–	١٠٠٪
٥	٢٠١	٢٥	١٢	–	١٠	–	٢٤٨
نسبة الاستخدام	٨١٪	١٠,٢٪	٤,٨٥	–	٤٪	–	١٠٠٪
٦	٢٤	١٠	٢٠	٢٤	٤٨	٢٠	٤٦
نسبة الاستخدام	١٦,٤٥	٦,٨٪	١٣,٧٪	١٦,٤٪	٣٣٥	١٣,٧٪	١٠٠٪
المجموع العام=	٥٧٠	١٥٣	٢٢٠	١٢٢	٣٦٦	٤٣	١٤٧٤ بنداً
الترتيب=	١	٤	٣	٥	٢	٦	–
النسبة العامة=	٣٨,٧٪	١٤,٩٪	١٤,٩٪	٨,٣٪	٢٤,٨٪	٢,٩	١٠٠٪

الجدول رقم (٢) البنود الموضوعية في اختبارات سلاسل تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ونسب كل منها.[١]

(١) هذه النسب وما يليها من نسب تقتصر على الاختبارات الموضوعية الواردة في السلاسل الست.

يتضح من الجدول السابق أنّ الاختبارات الموضوعية التي يشيع استخدامها في سلاسل تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هي على التوالي كالتالي :

١. الاختيار من متعدد في المرتبة الأولى؛ بنسبة عامة قدرها ٣٨,٧٪، وهي نسبة قريبة من نسبة استخدامه في اختبارات المؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في الجدول رقم (١٩). وجاء استخدامه على رأس القائمة في السلسلة رقم (٥) بنسبة عالية جداً بلغت ٨١٪، وكانت أقل نسبة استخدام له في السلسلة رقم (٦) .

٢. التكملة، وحلت في المرتبة الثانية بنسبة عامة بلغت ٢٤,٨٪، بينما حلت في الجدول رقم (١٩) الخاص باختبارات البرامج في المرتبة الثالثة بنسبة استخدام ١٨,٥٪. وجاء استخدام التكملة على رأس القائمة في السلسلة رقم (٣) بنسبة تبلغ ٤٦,٦٪، في حين كان أقل استخدام لها في السلسلة رقم (٥) بنسبة استخدام لا تتجاوز ٤٪ .

٣. المزاوجة، واستخدمت بنسبة عامة بلغت ١٤,٩٪، وتقدمت في المرتبة على ما كانت عليه في اختبارات المؤسسات. وجاءت أعلى نسبة استخدام لها في السلسلة رقم (٢) بنسبة استخدام قدرها ٢٧,٨٪. أما أدنى استخدام لها فكان في السلسلة رقم (٥) بنسبة استخدام بلغت ٤,٨٪، وهناك شك في أن تقيس بنود المزاوجة المستويات المعرفية العليا، وهذا الشك تقويه دراسة حسين بشير التي توصلت إلى أنّ بنود المزاوجة غير مناسبة لقياس مستويات التعليم العليا.[١]

٤. الصواب والخطأ؛ وجاء هذا النوع في المرتبة الرابعة بنسبة استخدام قدرها ١٠,٤٪، بينما احتل المرتبة الثانية في اختبارات المؤسسات بنسبة عامة قدرها ١٨,٦٪. ويتضح من الجدول أنّ أكثر السلاسل

---

(١) حسين بشير. دور التقويم التربوي والامتحانات في العملية التعليمية، مرجع سابق.

استخداماً لهذا النوع كان في السلسلة رقم (١) بنسبة استخدام بلغت ١٦,٢٪، أما السلسلتان الثالثة والرابعة فلم تستخدما هذا النوع قط. وينبغي أخذ الحذر في ألا يبالغ في استخدام هذا النوع من البنود الموضوعية؛ لأنه لا يصلح كما يقول صلاح عبد السميع «إلا لقياس التذكر، والاستثناء الوحيد لذلك هو قياس معرفة الحقيقة والرأي، أو قياس علاقات السبب والنتيجة»[١] . ومن أجل ذلك نرى أنه لقياس مهارات التفكير العليا لابد من أساليب بديلة تحل محل هذا النوع وأمثاله، ولعل التقييم البديل يغني عن ذلك .

٥. إعادة الترتيب؛ احتفظ هذا النوع بمرتبته؛ فجاء في هذا الجدول في المرتبة الخامسة بنسبة عامة قدرها ٨,٣٪، كما جاء من قبل في المرتبة الخامسة في جدول الاختبارات المستخدمة في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وكانت نسبة استخدامه العامة هناك ٩,٣٪. وجاء أكثر السلاسل استخداماً له السلسلة رقم (٣) بنسبة استخدام بلغت ٣٠,١٪، ولم يستخدم في السلسلة رقم (٥) قط. و على ذلك يمكن الاستفادة من هذا النوع من البنود في بعض اختبارات العناصر والمهارات، مثل: اختبارات الألفاظ (المفردات) والقواعد والتراكيب، واختبارات الكتابة للصفوف المبتدئة، ولكن لا يعول عليها في اختبارات الكتابة الإبداعية؛ لكونها تحتاج إلى إعمال للفكر الذي لا تجدي معه هذه البنود .

٦. الإجابات القصيرة؛ وجاءت في ذيل القائمة بنسبة متواضعة قدرها ٢,٩٪ فقط من النسبة العامة للاستخدام، ولعل ذلك يعود إلى المعيار الصارم الذي طبق على هذا النوع من البنود من حيث شروطه وصياغة قواعده كما هو موضح في مكان آخر من هذه الدراسة.

---

(١) عبد الرازق، صلاح عبد السميع، مرجع سابق ص٤٦.

وكانت أعلى نسبة استخدام له في السلسلة رقم (٦) بنسبة استخدام عامة بلغت ١٣,٧٪، وسجل هذا النوع أعلى نسبة عدم استخدام بين السلاسل الست؛ إذ لم يستخدم في ثلاث منها البتة. ومع أن نسبة التخمين في هذا النوع من البنود قد تكون صفراً، إلا أن تقييد الطالب بالإجابة بكلمات محددة ومحدودة سيقيس التذكر فقط، ولن يتعداه إلى المستويات المعرفية العليا؛ لذلك لابد من اللجوء إلى قياس بديل.

نوع البند	اختبارات المؤسسات		اختبارات السلاسل		متوسط الاستخدام	
	الرتبة	النسبة	الرتبة	النسبة	النسبة	الرتبة
الاختيار من متعدد	١	٣٤,٦٪	١	٣٨,٧٪	٣٦,٦٥٪	١
الصواب والخطأ	٢	١٨,٦٪	٤	١٠,٤٪	١٤,٥٠٪	٣
المزاوجة	٦	٩٪	٣	١٤,٩٪	١١,٩٥٪	٤
إعادة الترتيب	٥	٩,٣٪	٥	٨,٣٪	٨,٨٪	٥
التكملة	٣	١٨,٥	٢	٢٤,٨٪	٦,٤٥٪	٢
الإجابات القصيرة	٤	١٠٪	٦	٢,٩٪	٦,٤٥٪	٦

الجدول رقم (٣) البنود الموضوعية مرتبة حسب شيوعها في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

يتضح من الجدول أنّ أكثر أنواع بنود الاختبارات الموضوعية شيوعاً هي بنود الاختيار من متعدد؛ فقد احتفظت بالمرتبة الأولى من حيث كثرة الاستخدام في كل من الاختبارات التي تستخدم في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وكذلك في اختبارات سلاسل تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بنسبة

٦ , ٣٤٪ و ٧ , ٣٨٪ على التوالي، وبلغ متوسط نسب استخدام هذا النوع ٦٥ , ٣٦٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي أجراها الدامغ وسكولفيلد وتوصل فيها إلى أنّ أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعاً هي بنود الاختيار من متعدد؛ إذ تصدرت قائمة البنود الموضوعية بنسبة قدرها ٧ , ٣٠٪.[١]

ويتضح من الجدول أيضاً أنّ بنود التكملة استأثرت بالمرتبة الثانية من حيث متوسط نسب الاستخدام؛ إذ بلغت نسبة استخدامها ٦٥ , ٢١٪. وجاءت في المرتبة الثالثة في اختبارات المؤسسات، وفي المرتبة الثانية في اختبارات السلاسل بنسبة بلغت ٥ , ١٨٪ و ٨ , ٢٤٪ على التوالي. و هذه النتيجة ذات مغزى؛ إذ إنها توضح أهمية بنود التكملة من حيث استخدامها في اختبارات المؤسسات خصوصاً والسلاسل عموماً. وهذه البنود تتمتع بمعاملات تمييز تتفوق على بنود الاختيار من متعدد. ويتفق هذا القول مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة التي قام بها الكحلوت التي توصلت إلى أنّ هذه البنود أكثر صعوبة من بنود الاختيار من متعدد وأكثر تمييزاً.[٢]

ويتضح من الجدول أيضاً أنّ بنود الصواب والخطأ جاءت في المرتبة الثالثة وبلغ متوسط نسبة استخدامها ٥ , ١٤٪، فقد جاءت في اختبارات المؤسسات في المرتبة الثانية بنسبة قدرها ١٨،٦٪، وجاءت في المرتبة الرابعة في الاختبارات المستخدمة في السلاسل بمتوسط استخدام نسبته ٤ , ١٠٪.

أما بنود المزاوجة التي اتخذت المرتبة السادسة في اختبارات المؤسسات بنسبة ٩٪، واتخذت المرتبة الثالثة في اختبارات السلاسل بنسبة ٩ , ١٤٪، فقد بلغ متوسط نسبة استخدامها ٩٥ , ١١٪ فحلت بذلك في المرتبة الرابعة من حيث متوسط الاستخدام العام .

---

(١) Test Item Format, Khalid Ad-damigh Opict.

(٢) الكحلوت، أحمد، مقارنة بين الخصائص السيكومترية لكل من اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات التكميل، مرجع سابق.

احتفظت بنود إعادة الترتيب بمرتبتها في اختبارات المؤسسات والاختبارات المستخدمة في سلاسل تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بنسبة قدرها على التوالي ٩,٣٪ و ٨,٣٪ وكذلك احتفظت بالمرتبة الخامسة من حيث الاستخدام الذي بلغ قدره ٨,٨٪. واحتفظت بنود الإجابات القصيرة التي كانت رتبتها الرابعة بنسبة ١٠٪ في اختبارات المؤسسات بالمرتبة السادسة في كل من الاختبارات المستخدمة في السلاسل وفي متوسط الاستخدام العام، وبلغت النسبة في كليهما ٢,٩٪ و ٦,٤٥٪ على التوالي .

ويُستنتج مما سبق أنّ بنود الاختيار من متعدد قد احتفظت بالمرتبة الأولى من حيث الشيوع سواءً في الاختبارات المستخدمة في مؤسسات اللغة أو اختبارات سلاسل تعليم اللغة ومن ثم أتت على رأس قائمة الشيوع، وهذا يشير قطعاً إلى مدى أهمية هذا النوع من بنود الاختبارات الموضوعية بغضّ النظر عن مدى تقيد معدي هذه الاختبارات بالقواعد الصحيحة لصياغتها كما سنرى لاحقاً.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها الاختبارات الموضوعية المستخدمة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟

ستُعرض الإجابة عن هذا السؤال من خلال النظر في البيانات التي تجمعت من خلال :

(أ) الاختبارات الموضوعية المستخدمة في هذه المؤسسات .

(ب) الاختبارات الموضوعية المستخدمة في السلاسل الست قيد الدراسة .

(ج) متوسط الاستخدام في كلا النوعين .

(د) الأنواع المختلفة للبنود الموضوعية .

النسبة ٪	التكرار	المستوى المعرفي
٢٦,٦٪	٥٨٣	مستوى التذكر
٥١,١٪	١١٢٢	مستوى الفهم
١٣,٢٪	٢٨٩	مستوى التطبيق
-	-	مستوى التحليل
٩,١٪	٢٠٠	مستوى التركيب
-	-	مستوى التقويم
١٠٠٪	٢١٩٤	**المجموع**

الجدول رقم (٤) معدلات تكرار المستويات المعرفية للبنود الموضوعية المستخدمة في اختبارات برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ونسبها.

يتضح من الجدول أنّ مستوى الفهم قد استأثر بالنصيب الأوفر من اهتمام الاختبارات التي تعد في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بنسبة تجاوزت النصف بقليل (٥١,١٪). ولا عجب أن نجده قد استأثر بالمرتبة الأولى في الاستخدام في كل أنواع البنود الموضوعية عدا إعادة الترتيب والتكملة كما سنرى لاحقاً. وهذا يوضح مدى اهتمام هذه المؤسسات بهذا المستوى، ويعود ذلك إلى الأهداف العامة والخاصة التي تنص عليها الخطط المنصوص عليها في هذه المؤسسات .

ويتضح أنّ مستوى التذكر جاء في المرتبة الثانية بنسبة شيوع قدرها ٢٦,٦٪ فالتطبيق ثم التركيب بنسبة ١٣,٢٪ و ٩,١٪ على التوالي. أما مستويا التحليل والتركيب فلم يردا قط، وهذا مما يؤخذ على الاختبارات الموضوعية التي تتبناها هذه المؤسسات ، ولعله يعود إلى عدم دربة معدي هذه الاختبارات على استخدام هذين المستويين في الاختبارات الموضوعية، وقد يعزى إلى الصعوبة المفرطة

وكذلك إلى الزمن الكبير الذي يستغرقه تصميم هذا النوع وإعداده خاصة فيما يتعلق بهذين المستويين؛ مما يستدعي قياسهما ببدائل أخرى للقياس والتقييم .

ومما يثير الاهتمام هنا تركيز هذه الاختبارات على أدنى مستويات المجال المعرفي؛ وهي مستويات: التذكر والفهم والتطبيق؛ إذ استأثر بنسبة تبلغ ٩١٪ تقريباً. مما يثير علامات استفهام حول مدى جدوى هذه الاختبارات، والبحث في تطويرها بحيث تصبح قادرة على قياس المستويات المعرفية العليا، أو بالبحث عن بدائل أخرى، ومن ثم التحول من ثقافة الاختبارات عموماً، والاختبارات الموضوعية خصوصاً، إلى ثقافة التقييم البديل .

ينتقل البحث الآن للإجابة عن السؤال الثاني نفسه من خلال النظر إلى الاختبارات الموضوعية المستخدمة في السلاسل الست لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، والوقوف على متوسط شيوع استخدام هذه الاختبارات في المؤسسات والسلاسل على حد سواء .

المستوى المعرفي	التكرار	النسبة ٪
مستوى التذكر	١٦٦	٪١١,٣
مستوى الفهم	٧٤٠	٪٥٠,٢
مستوى التطبيق	٤٢٣	٪٢٨,٧
مستوى التحليل	-	-
مستوى التركيب	١٤٥	٪٩,٨
مستوى التقويم	-	-
المجموع	**١٤٧٤**	**٪١٠٠**

الجدول رقم (٥) معدلات تكرار المستويات المعرفية للبنود الموضوعية المستخدمة في اختبارات سلاسل تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ونسبها.

يتضح من هذا الجدول أنّ مستوى الفهم قد استأثر أيضاً بالنصيب الأوفر من اهتمامات معدي الاختبارات الموضوعية في مؤسسات تعليم العربية للناطقين

بلغات أخرى، وذلك بنسبة تزيد على النصف بقليل (٥٠,٢٪)، وشاع استخدام هذا المستوى في كل أنواع البنود الموضوعية عدا نوعي إعادة الترتيب والتكملة، تماماً كما لاحظنا سابقاً في الاختبارات الموضوعية التي تعدّ في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

يوضح لنا ذلك مدى تركيز هذه السلاسل على مستوى الفهم، ويعزى السبب في ذلك – في جزء كبير منه – إلى الأهداف العامة والخاصة التي تنشدها هذه السلاسل، ولا أحد ينكر أنّ ثمّة نسبةً ما تعزى في ذلك إلى عدم الخبرة أو القصور في التدريب على هذه الأنواع من المستويات لتقاس من خلال الاختبارات الموضوعية .

مستوى الهدف	اختبارات المؤسسات		اختبارات السلاسل		متوسط الاستخدام	
	الرتبة	النسبة٪	الرتبة	النسبة٪	النسبة٪	الرتبة
التذكر	٢	٢٦,٦٪	٣	١١,٣٪	١٨,٩٥	٣
الفهم	١	٥١,١٪	١	٥٠,٢٪	٥٠,٦٥٪	١
التطبيق	٣	١٣,٢٪	٢	٢٨,٧٪	٢٠,٩٥٪	٢
التحليل	–	–	–	–	–	–
التركيب	٤	٩,١٪	٤	٩,٨٪	٩,٤٥٪	٤
التقويم	–	–	–	–	–	–

الجدول رقم (٦) المستويات المعرفية مرتبة حسب شيوعها في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

يُستنتج من هذا الجدول أنّ قياس مستوى الفهم قد احتفظ بالرتبة الأولى سواءً في اختبارات المؤسسات أو السلاسل أو متوسط الاستخدام، بنسب تجاوزت النصف بقليل فكانت على التوالي: ٥١,١٪ و ٥٠,٢٪ و ٥٠,٦٥٪. وجاء في المرتبة الثانية مستوى التطبيق بنسبة شيوع قدرها ٢٠,٩٥٪، ثم التذكر بنسبة بلغت

١٨,٩٥٪، ومستوى التركيب بنسبة ٩,٤٥٪، ولم يرد مستويا التحليل والتقويم. ويعود ذلك في المقام الأول إلى الأهداف التي تنص عليها خطط هذه المؤسسات وذلك من خلال اطلاعنا على الأدلة والخطط الخاصة بالمؤسسات المعنية قيد البحث، وكذلك إلى القصور الذي يعزى إلى قلة الخبرة أو عدم التدرب على إعداد اختبارات تقيس مستويَيّ التحليل والتقويم؛ مما يجعل الحاجة ماسة لسد هذا الخلل في الاختبارات الموضوعية أو معديها، أو البحث عن بدائل أخرى تقيس مهارات التفكير العليا، وقد يكون التقييم البديل أحد هذه البدائل .

هناك من الدراسات ما يؤيد النتائج التي توصلنا إليها هنا؛ وذلك من حيث اقتصار الاختبارات عموماً، والاختبارات الموضوعية خصوصاً على قياس مستوى الأهداف في أدنى سلم المجال المعرفي ومن هذه الدراسات :

١. دراسة عبد الفتاح شلبي الذي توصل فيها إلى نتيجة مفادها أنّ الاختبارات تقتصر على قياس الجانب المعرفي ممثلاً في التذكر والفهم غالباً، وعزت هذه الدراسة ذلك إلى عدم ارتباط التقويم بأهداف محددة .

٢. دراسة لمهدي حطاب وفقيه استنتجت أنّ أسئلة الاختبارات تتركز في المستويات المعرفية الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي. ووافقت هذه الدراسة أيضاً دراسة المركز العربي التي بعنوان: «تطوير أساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام»، فقد وجدت هذه الدراسة الميدانية التحليلية أنّ الاختبارات بأنواعها تقيس المستويات الدنيا في المستوى المعرفي عند تقييم الطلبة وخاصة في مواد اللغة العربية .

٣. دراستان لحمدة السليطي و ثناء حسن توصلتا أيضاً إلى أنّ الاختبارات الموضوعية تركّز على المستويات المعرفية الدنيا

وخاصة مستوى التذكر، وتتفقان مع الدراسة الحالية في حقيقة أنّ الاختبارات تقيس المستويات الدنيا، إلا أنّ الدراسة الحالية استنتجت أنّ التركيز في الاختبارات المحللة كان على مستوى الفهم، وجاء مستوى التذكر في المرتبة الثانية.

ولتكون الصورة أكثر وضوحاً، نورد في الآتي تفصيلاً لمدى شيوع كل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية في كل نوع من أنواع البنود الموضوعية على حدة، وذلك من خلال مدى استخدام كل منها في الاختبارات التي تعد في المؤسسات الأربع، والاختبارات المستخدمة في السلاسل الستّ.

مستوى الهدف	اختبارات المؤسسات		اختبارات السلاسل		متوسط الاستخدام	
	الرتبة	النسبة٪	الرتبة	النسبة٪	النسبة٪	الرتبة
التذكر	١٣٢	١٧,٤٪	٧٥	١٣,٢٪	١٥,٣٪	٣
الفهم	٤٩٠	٦٤,٦٪	٣٨٢	٦٧٪	٦٥,٨٪	١
التطبيق	١٣٧	١٨٪	١١٣	١٩,٨٪	١٨,٩٪	٢
التحليل	-	-	-	-	-	-
التركيب	-	-	-	-	-	-
التقويم	-	-	-	-	-	-
المجموع	٧٥٩	١٠٠٪	٥٧٠	١٠٠٪	-	-

الجدول رقم (٧) معدلات تكرار المستويات المعرفية ونسب شيوعها في بنود الاختيار من متعدد.

يتضح من الجدول أنّ بنود الاختيار من متعدّد يشيع فيها استخدام مستوى الفهم بدرجة عالية، وجاءت في المرتبة الأولى بنسبة قدرها ٦٥,٨٪، يليها مستوى التطبيق بنسبة ١٨,٩٪، ثم التذكر بنسبة ١٥,٣٪، لكنها لم تقس - بأيّ حال من الأحوال - المستويات المعرفية الثلاث العليا (التحليل - التركيب - التطبيق).

ويعزى هذا إلى أنّ معدي هذا النوع ليست لديهم الخبرات الكافية ليصمموا اختبارات تقيس هذه المستويات بهذا النوع من البنود. أضيف إليه أنّ الوقت الذي يستغرق في تصميمها وبنائها وإعدادها لا يشجع على الإقدام على استخدامها في الاختبارات الصفية التشخيصية والتحصيلية وغيرها، ولكن قد يكون ذلك ممكناً في اختبارات الكفاية المقننة والاستعداد التي تجري على نطاق واسع، ويقوم على إعدادها فريق متكامل من خبراء الاختبارات واللغة وعلم النفس والإحصاء مثل اختبارات اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية (توفل TOEFL).

مستوى الهدف	اختبارات المؤسسات		اختبارات السلاسل		متوسط الاستخدام	
	الرتبة	النسبة٪	الرتبة	النسبة٪	النسبة٪	الرتبة
التذكر	١٥٥	٣٨,١٪	٥	٣,٣٪	٢٠,٧٪	٢
الفهم	٢٤٠	٥٩٪	١١٧	٧٦,٤٪	٦٧,٧٪	١
التطبيق	١٢	٢,٩٪	٣١	٢٠,٣٪	١١,٦٪	٣
التحليل	-	-	-	-	-	-
التركيب	-	-	-	-	-	-
التقويم	-	-	-	-	-	-
المجموع	**٤٠٧**	١٠٠٪	**١٥٣**	١٠٠٪	-	-

الجدول رقم (٨) معدلات تكرار المستويات المعرفية ونسب شيوعها في بنود الصواب والخطأ.

يتضح من هذا الجدول أنّ مستوى الفهم لا يزال يتصدر قائمة الاهتمام فيما يخص بنود الصواب والخطأ فقد استحوذ على نسبة عالية قدرها ٦٧,٧٪، وجاء مستوى التذكر في المرتبة الثانية بنسبة ٢٠,٧٪، ثم التطبيق بنسبة ١١,٦٪. وكما كان الحال في بنود الاختيار من متعدد لم تحظ المستويات المعرفية العليا (التحليل - التركيب - التقويم) بأيّ نصيب من الاستخدام، ولكن يلحظ هنا أنّ

مستوى التذكر حلّ ثانياً هنا بدلاً من مستوى التطبيق الذي حلّ ثانياً من قبل في بنود الاختيار من متعدّد، ولعله يعود إلى طبيعة هذا النوع من البنود الذي يسهل قياس مستوى الذكر فيه أكثر من التطبيق. أما قياس مهارات التفكير العليا من خلال مستويات: التحليل والتركيب والتقويم، فلم نجد أي محاولة ناجحة لقياسها من خلال هذا النوع من البنود، ومن الأفضل قياسها ببدائل أخرى قد تكون من بينها اختبارات الكتابة (المقالية) ومن خلال عمليات التقييم البديل .

مستوى الهدف	اختبارات المؤسسات		اختبارات السلاسل		متوسط الاستخدام	
	الرتبة	النسبة٪	الرتبة	النسبة٪	النسبة٪	الرتبة
التذكر	٨٣	٤١,٧٪	١٥	٦,٨٪	٢٤,٣٪	٢
الفهم	١٠٥	٥٢,٨ ٪	١٢٤	٥٦,٤٪	٥٤,٦ ٪	١
التطبيق	١١	٥,٥٪	٥٨	٢٦,٤٪	١٥,٩٪	٣
التحليل	-	-	-	-	-	-
التركيب	-	-	٢٣	١٠,٤٪	٥,٢٪	٤
التقويم	-	-	-	-	-	-
المجموع	**١٩٩**	١٠٠٪	**٢٢٠**	١٠٠٪	-	-

الجدول رقم (٩) معدلات تكرار المستويات المعرفية ونسب شيوعها في بنود المزاوجة.

يُستنتج من الجدول أعلاه أنّ مستوى الفهم قد استأثر بأعلى نسب الاهتمام في الاختبارات الموضوعية وذلك بنسبة تجاوزت النصف (٥٤,٦٪)، وجاء مستوى التذكر في المرتبة الثانية بنسبة ٢٤,٣٪، فالتطبيق (١٥,٩٪) ثم التركيب (٥,٢٪) أما مستويا التحليل والتطبيق، فلم يحظيا بأيّ اهتمام من

جانب معدي الاختبارات الموضوعية، ويعود السبب في ذلك إلى أنّ هذا النوع (المزاوجة) لا يمكن أن تقاس به مهارات التحليل والتقويم التي تحتاج إلى نوع من إعمال الفكر والمقارنة والتحليل وإصدار الحكم، وهذا لا يتأتى إلا من خلال بدائل أخرى غير المزاوجة .

مستوى الهدف	اختبارات المؤسسات		اختبارات السلاسل		متوسط الاستخدام	
	الرتبة	النسبة٪	الرتبة	النسبة٪	النسبة٪	الرتبة
التذكر	٥	٢,٤٪	–	–	١,٢٪	٢
الفهم	–	–	–	–	–	–
التطبيق	–	–	–	–	–	–
التحليل	–	–	–	–	–	–
التركيب	٢٠٠	٩٧,٦٪	١٢٢	١٠٠٪	٩٨,٨٪	١
التقويم	–	–	–	–	–	–
المجموع	**٢٠٥**	١٠٠٪	–	١٠٠٪	١٠٠٪	–

الجدول رقم (١٠) معدلات تكرار المستويات المعرفية ونسب شيوعها في بنود إعادة الترتيب.

بالنظر في هذا الجدول يتضح أنّ بنود إعادة الترتيب قد اقتصر استخدامها على مستويين من مستويات الأهداف المعرفية ليس إلا، هما: التذكر بنسبة ضئيلة جداً لا تعدو ٢,٤٪، والتركيب الذي بلغ متوسط نسبة استخدامه ٩٨,٨٪، وقد كان معظم هذه النسبة من الاستخدام منصبًّا على إعادة ترتيب الألفاظ لتصير جملاً، أو إعادة ترتيب الجمل لتصير فقرات أو قصة .

مستوى الهدف	اختبارات المؤسسات		اختبارات السلاسل		متوسط الاستخدام	
	الرتبة	النسبة٪	الرتبة	النسبة٪	النسبة٪	الرتبة
التذكر	١٤٨	٣٦,٥٪	٧١	١٩,٤٪	٢٧,٩٥٪	٢
الفهم	١٣٨	٣٤,١٪	٧٩	٢١,٦٪	٢٧,٨٥٪	٣
التطبيق	١١٩	٢٩,٤٪	٢١٦	٥٩٪	٤٤,٢٠٪	١
التحليل	–	–	–	–	–	–
التركيب	–	–	–	–	–	–
التقويم	–	–	–	–	–	–
المجموع	**٤٠٥**	١٠٠٪	**٣٦٦**	١٠٠٪	١٠٠٪	–

الجدول رقم (١١) معدلات تكرار المستويات المعرفية ونسب شيوعها في بنود التكملة.

لأول مرة يستأثر مستوى التطبيق بالمرتبة الأولى من حيث الاهتمام إذ بلغ متوسط استخدامه ٤٤,٢٪. ونستنتج من ذلك أنّ بنود التكملة يمكن الاستفادة منها في استخدام هذا المستوى، وبخاصة في مادة التراكيب والقواعد في مستويي التدريبات أو الاختبارات. وجاء استخدام بنود التكملة متساوياً تقريباً في مستويَي التذكر والفهم بنسبتيّ استخدام متوسطهما ٢٧,٩٥٪ و٢٧,٨٥٪ على التوالي. ويُلحظ هنا أنّ المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لم تحظَ بأيّ استخدام هنا، وهذا أمر لا نستغربه هنا؛ إذ إنّ هذه المستويات تحتاج إلى أسئلة من أسئلة مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والمقارنة

والتحليل وإبداء الرأي وإصدار الأحكام، وهذا لا يتأتّى من خلال هذه الأنواع من البنود الموضوعية، لكن تقيسه أنواع أخرى من الاختبارات والأشكال الأخرى من التقييم البديل .

مستوى الهدف	اختبارات المؤسسات		اختبارات السلاسل		متوسط الاستخدام	
	الرتبة	النسبة٪	الرتبة	النسبة٪	النسبة٪	الرتبة
التذكر	٦٠	٢٧,٤٪	–	–	١٣,٧٪	٢
الفهم	١٤٩	٦٨٪	٣٨	٨٨,٤٪	٧٨,٢٪	١
التطبيق	١٠	٤,٦٪	٥	١١,٦٪	٨,١٪	٣
التحليل	–	–	–	–	–	–
التركيب	–	–	–	–	–	–
التقويم	–	–	–	–	–	–
المجموع	**٢١٩**	١٠٠٪	**٤٣**	١٠٠٪	١٠٠٪	–

الجدول رقم (١٢) معدلات تكرار المستويات المعرفية ونسب شيوعها في بنود الأسئلة ذات الإجابات القصيرة.

بالنظر إلى هذا الجدول يتضح أنّ مستوى الفهم قد استأثر بالاهتمام الأكبر في اختبارات المؤسسات (٦٨٪) واختبارات السلاسل ٨٨,٤٪؛ لذا جاء في المرتبة الأولى من حيث متوسط الاستخدام بنسبة قدرها ٧٨,٢٪، تلاه مستوى التذكر فالتطبيق بنسبة ١٣,٧٪ و ٨,١٪ على التوالي . وكما كان الحال مع كثير من بنود الاختبارات الموضوعية فإنّ المستويات العليا من الأهداف المعرفية

(التحليل - التركيب - التقويم) لم تستخدم قط، وهذا يعزى - في نظرنا - إلى طبيعة هذه البنود واشتراطها أن تكون الاستجابة بكلمة أو بعبارة قصيرة محدودة؛ مما يجعل من العسير قياس مهارات التفكير العليا من خلال هذا النوع وكثير من الأنواع الأخرى التي سبق ذكرها؛ لذا على من يهدف إلى قياس هذه المهارات اللجوء إلى أدوات قياس بديلة أخرى.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى التزام مصممي الاختبارات الموضوعية بالمعايير العلمية لهذه الاختبارات؟ نشير -في البدء- إلى أنّ البطاقة السابعة التي صممت للتتمة المنتظمة قد أسقطت لأسباب عديدة يأتي في مقدمتها أنه لم يعثر في المؤسسات الأربع ولا في السلاسل الست على من استخدم هذا النوع من الاختبارات، وقد يعود هذا الأمر إلى صعوبة بنائها والشروط والمعايير الصارمة التي ينبغي التقيد بها، بالإضافة إلى الجدل الواسع الذي يدور حول مدى صلاحيتها لقياس عناصر اللغة العربية ومهاراتها.

وحيث إن الالتزام بهذه المعايير يعدّ شرطاً لصحة هذه البنود؛ لذا فإنّ الإخلال بأي منها مهما كان ضئيلاً يعدّ انحرافاً عن شروط صحتها؛ لذا نفترض- لأغراض هذه الدراسة - النسب التالية لقبول أو رفض أي من أنواع البنود الست. مع ملاحظة أن هذا الافتراض لا ينطبق على الشرطين الأول والثاني المتعلقين باتصال البند بأهداف البرنامج (المؤسسات) ووضوح الصياغة؛ إذ إنّ أي بند لا يلبي هذين الشرطين بنسبة أقل من ٩٧٪ لا يكون مقبولاً. والنسب هي:

من ٩٥٪ إلى ١٠٠٪	تكون نسبة الالتزام عالية.
من ٨٠٪ إلى أقل من ٩٥٪	تكون النسبة وسطاً.
من ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪	تكون النسبة مقبولة.
أقل من ٧٠٪	تكون النسبة غير مقبولة .

		(١) اتصال البند بأهداف البرنامج	(٢) الصياغة واضحة	(٣) يعالج مشكلة واحدة فقط	(٤) ليس في الساق أو الخيارات قرائن للإجابة الصحيحة	(٥) يقيس نتاجاً تعليميا مهماً	(٦) تجنب وجود كلمات مكررة في جميع الخيارات	(٧) أن تكون هناك إجابة وحيدة وموجزة	(٨) المشتتات جاذبة	(٩) ألا تكون الإجابة مضمنة في بند آخر.
عدد البنود في المؤسسات	٧٥٩	٧٢٧	٧٤١	٦٥٤	٦٩٨	٦١٣	٧٣٩	٧٣٩	٤٣٨	٧١٣
عدد البنود في السلاسل	٥٧٠	٥٧٠	٥٧٠	٥٧٠	٥٥٥	٥٦٤	٤٦٧	٥٧٠	٤٨٩	٥٦٥
المجموع	١٣٢٩	١٢٩٧	١٢١١	١٢٢٤	١٢٥٣	١١٧٧	١٢٠٦	١٣٠٩	٩٢٧	١٢٧٨
النسبة	١٠٠٪	٩٧,٦٪	٩١,١٪	٩٢,١٪	٩٤,٣٪	٨٨,٦٪	٩٠,٧٪	٩٨,٥٪	٦٩,٨٪	٩٦,٢٪

الجدول رقم (١٣) مدى الالتزام بشروط صياغة بنود الاختيار من متعدد وقواعدها

باستقراء الجدول رقم (١٣) نستنتج أنّ الشرط الأول قد استوفي بنسبة ٩٧,٦٪، أما الشرط الثاني – وفق نسبة القبول التي افترضت – فلم يستوف؛ إذ كانت نسب الالتزام بوضوح الصياغة ٩١,١٪، وهذه نسبة ضئيلة في ضوء المعيار الافتراضي؛ إذ إنّ أقل قدر من عدم الوضوح في صياغة البند يجعل النتائج غير صادقة. وجاءت نسبة الالتزام بالقواعد من الثالث حتى التاسع وسطاً عدا القاعدة الثامنة، فكانت نسبة الوفاء بها غير مقبولة (٦٩,٨٪)، وهذا يعني أنّ المشتتات التي توضع في بنود الاختيار من متعدد غير جاذبة، وينبغي وضع ذلك في الاعتبار. ويُلحظ من الجدول أنّ القاعدتين رقم (٧) و (٩) قد تحققتا بنسبة عالية (٩٨,٥٪) و (٩٦,٢٪) على التوالي.

		(١) اتصال البند بأهداف المؤسسة	(٢) الصياغة واضحة	(٣) تحتوي على فكرة واحدة فقط	(٤) تتجنب نفي النفي	(٥) لم تنقل العبارات حرفياً من النص	(٦) العبارات صواب تماماً أو خطأ تماماً	(٧) تخلو من الألفاظ المحدِّدة	(٨) عدد البنود الصحيحة مساوٍ للبنود الخطأ	(٩) تعزى الآراء لأصحابها
عدد البنود في المؤسسات	٤٠٧	٤٠٥	٣٩٨	٣٣٤	٤٠٢	١٢٤	٣٦٦	٣٨٠	٣٣٤	١٠
عدد البنود في السلاسل	١٥٣	١٥٣	١٥٣	١٥٣	١٥٣	٧٥	١٥٠	١٣	١٥٣	صفر
المجموع	٥٦٠	٥٥٨	٥٥١	٤٨٧	٥٥٥	١٩٩	٥١٦	٥٣٣	٤٨٧	١٠
النسبة	٪١٠٠	٪٩٩,٦	٪٩٨,٤	٪٨٧	٪٩٩,١	٪٣٥,٥	٪٩٢,١	٪٩٥,٢	٪٨٧	٪١,٨

الجدول رقم (١٤) مدى الالتزام بشروط صياغة بنود الصواب والخطأ وقواعدها

بالنظر إلى هذا الجدول نجد أنّ أهم شرطين؛ وهما الأول والثاني، قد التُزم بهما بنسبة عالية (٩٩,٦٪ و ٩٨,٤٪) وهذا أمر جيّد يحسب لمصمّمي بنود الصواب والخطأ في هذه المؤسسات والسلاسل. وقد استُوفيت القاعدتان رقم (٤) ورقم (٧) بنسبة عالية أيضاً، وكان الوفاء بالقاعدتين رقم (٣) ورقم (٨) في حدود الوسط (٨٧٪) لكل منهما. أما القاعدتان رقم (٥) ورقم (٩) فكانت نسبة الالتزام بهما غير مقبولة (٣٥,٥٪ و ١,٨٪). وهذا يعني أنّ نسبةَ ما ينقل من بنود من نصوص الكتاب المدرسي وغيره من النصوص يمثل ٦٤,٥٪؛ وهي نسبة كبيرة تقلل من نسبة قياس المهارات في المستويات المعرفية العليا، وتركز على المستويات الدنيا (التذكر - الفهم - التطبيق). ولكن على الرغم من القاعدة التاسعة لم تنل سوى ١,٨٪، إلا أنّ هذا لا يشكّل عيباً كبيراً بقدر العيب الذي يتسبب فيه نقل نصوص الأسئلة حرفياً من الكتب والنصوص الأخرى. أما أهمية أن تعزى الآراء لأصحابها فهي ترجع في المقام الأول إلى أنّ يشعر الطالب بأنك لا تريد رأيه الخاص.

		(١) اتصال البند بأهداف المؤسسة	(٢) الصياغة واضحة	(٣) طريقة الربط بين القائمتين واضحة	(٤) يعالج مشكلة واحدة	(٥) القائمتان متجانستان	(٦) ترتّب القائمتان منطقياً	(٧) عدد الاستجابات أكثر من عدد المقدمات	(٨) تحدد المقدمات والاستجابات بالأرقام والحروف
عدد البنود في المؤسسات	١٩٩	١٩٦	١٩٤	٤٢	١٣٩	٩٢	١٠	٤٦	صفر
عدد بنود السلاسل	٢٢٠	٢٢٠	٢٢٠	١٠٨	٢٢٠	١٣٠	–	–	١١٧
المجموع	٤١٩	٤١٦	٤١٤	١٥٠	٣٢٩	٢٢٢	١٠	٤٦	١١٧
النسبة	١٠٠٪	٩٩,٣٪	٩٨,٨٪	٣٥,٨٪	٨٥,٧٪	٥٣٪	٢,٤٪	١١,١٪	٢٧,٩٪

الجدول رقم (١٥) مدى الالتزام بشروط صياغة بنود المزاوجة وقواعدها

يتضح من الجدول أنّ الشرطين الأول والثاني قد استوفيا بنسبة مطمئنة عالية (٩٩,٣٪ و٩٨,٨٪) على التوالي. وكانت نسبة الالتزام بالقاعدة رقم (٤) وسطاً بنسبة قدرها (٨٥,٧٪) أما بقية القواعد فلم تتحقق، إذ لم يراعِ مصمّمو الاختبارات قواعد صياغة بنود المزاوجة الخاصة بطريقة الربط بين القائمتين إلا بنسبة ضئيلة ٣٥,٨٪، وكذلك القاعدة رقم (٧) لم تستوفَ إلا بنسبة ١١,١٪. والنتيجتان الأخيرتان تتفقان مع النتائج التي توصلت إليها دراسة بشرى الشيخ.[١] كما أنّ ترتيب قائمتي المزاوجة يتم عشوائياً بنسبة عالية جداً (٩٧,٦٪)، وغالباً ما ترتبط هذه القاعدة بالقاعدة رقم (٥)؛ إذ إنّ عدم ترتيب القائمتين منطقياً: أبجدياً أو رقمياً أو زمنياً ... إلخ وعدم وضع عنوان لكل قائمة، يعني أنّ البنود قد تضمنت مدى واسعاً من الحقائق أو المعلومات المتناثرة التي لا يربطها رابط .

(١) بشرى الشيخ، اختبارات مهارات اللغة العربية، مرجع سابق ص ص ١٦٤-١٦٥.

وثمّة أمر يتعلق بضعف نسبة القاعدة السابعة، فإن لم يكن عدد الاستجابات أكثر من عدد المقدمات، سيكون من اليسير على الطلاب الوصول إلى الإجابة التي لا يعرفونها بعد أن يجيبوا عما يعرفونه وإن لم يتحققوا من صواب الإجابة. كما أن القاعدة الأخيرة رقم (٨) لم تستوف حقها، فكانت نسبة الالتزام بهذه القاعدة ٢٧,٩٪ ليس إلا؛ فإن من شأن ذلك أن يضرّ عملية الربط (القاعدة ٣) فإن تحديد المقدمات والاستجابات بالأرقام والحروف يجعل أمر الربط بين القوائم سهلاً.

ويتضح من الجدول أن مصمّمي بنود المزاوجة قد أخفقوا في الالتزام بخمسة معايير من أصل ثمانية، مما يجعلنا نشكك في مدى صلاحية هذا النوع من البنود في قياس مهارات اللغة وعناصرها، وكذلك قياس مهارات التفكير العليا، وهذا الرأي تؤيده دراسة لحسين بشير[١] خلص فيها إلى أنّ بنود المواءمة (المزاوجة) غير مناسبة لقياس مستويات التعليم العليا .

		(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)
		اتصال البند بأهداف المؤسسة	الصياغة واضحة	لم تنقل العبارات حرفياً من النص	ليس هناك أكثر من ترتيب واحد صحيح	توضح التعليمات المطلوب من الطالب	يعالج مشكلة واحدة
عدد البنود في المؤسسات	٢٠٥	٢٠٠	١٨٨	٤٧	١٥٨	١٩٥	١٩٩
عدد بنود السلاسل	١٢٢	١٢٢	١٢٢	٣٠	١١٣	١٢٠	١٢٢
المجموع	٣٢٧	٣٢٢	٣١٠	٧٧	٢٧١٣١٥	٣٢١	
النسبة	١٠٠٪	٩٨,٥٪	٩٤,٨٪	٢٣٪	٨٢,٨٪	٩٦,٣٪	٩٨,١٪

الجدول رقم (١٦) مدى الالتزام بشروط صياغة بنود إعادة الترتيب وقواعدها

(١) حسين بشير، دور التقويم التربوي والامتحانات في العملية التعليمية، مرجع سابق.

يتضح من الجدول أعلاه أنّ الشرط الأول قد التزم به مصممو الاختبارات بنسبة عالية (٩٨,٥٪)، أما الشرط الثاني فلم يفه مصممو الاختبارات حقه؛ إذ إنّ النسبة ٩٤,٨٪ تعد نسبة غير مقبولة لصحة قبول هذا الشرط. أما القاعدتان الخامسة والسادسة فقد جاءت النسبتان لهما مرتفعتين تفيان بصحة قبولهما (٩٦,٣٪ و ٩٨,١٪). أما فيما يتعلق بالقاعدة الثالثة فقد جاءت النسبة فيها غير مقبولة، بل متدنية تماماً ٢٣٪؛ لذا قد يُظنُّ أنها تقيس مستوى التركيب، إلا أنها حقيقة تقيس مستوى التذكر، لأنّ نقل العبارات من الكتاب الدراسي حرفياً كما هي يشجع الطلاب على التعليم الآلي والاستظهار من غير فهم .

		(١) اتصال البند بأهداف المؤسسة	(٢) الصياغة واضحة	(٣) يعالج مشكلة واحدة	(٤) الفراغ في نهاية الجملة ما أمكن	(٥) لم تنقل العبارات حرفياً من النص	(٦) التكملة تكون بكلمة أو عبارة واحدة	(٧) هناك قرينة على الكلمة المحذوفة
عدد البنود في المؤسسات	٤٠٥	٤٠٥	٣٩٣	٣٧٤	٢٧٤	١٠٩	٣٠٩	٣٦١
عدد بنود السلاسل	٣٦٦	٣٦٦	٣٦٦	٣٦٤	٣٦٢	١٦٥	٣٥٨	٣٦٦
المجموع	٧٧١	٧٧١	٧٥٩	٧٣٨	٥٣٦	٢٧٤	٧٤٨	٧٢٧
النسبة	٪١٠٠	٪١٠٠	٪٩٨,٤	٪٩٥,٥	٪٦٩,٥	٪٣٥,٥	٪٩٧	٪٩٤,٣

الجدول رقم (١٧) مدى الالتزام بشروط صياغة بنود التكملة وقواعدها

يتضح من هذا الجدول، أن مصممي اختبارات بنود التكملة قد التزموا بنسبة ١٠٠٪ بالشرط الأول من شروط صياغة هذه البنود، وكذلك التزموا بالشرط الثاني بنسبة عالية ٩٨,٤٪. والقاعدتان رقم (٣) ورقم (٦) كان الالتزام بهما بنسبة عالية (٩٥,٥٪ و ٩٧٪ على التوالي. أما القاعدة الأخيرة فقد كان الالتزام بها وسطاً ٩٤,٣٪، وهذا يدل على أن من بين كل مئة بند هناك

نحو ستة بنود من بنود التكملة يجاب عنها بصعوبة لعدم وجود قرينة على الكلمة المحذوفة. وجاء الالتزام بالقاعدتين (٤) و (٥) متدنياً وغير مقبول (٦٩,٥٪ و ٣٥,٥٪) وهذه النتيجة تعضدها دراسة بشرى الشيخ[1] التي خلصت إلى أنّ ٦٠٪ من أفراد عينته لا يوافقون على وضع الفراغ في نهاية الجملة. ومن شأن وضع الفراغ في أول الجملة أن يجعل الطالب وجهاً لوجه مع المشكلة قبل أن يقرأ نص الجملة كاملاً، أما إذا قرأ الطالب العبارة الاستهلالية قبل أن يصل إلى الفراغ، فإن ذلك يعطيه ألفة بالجملة والمطلوب منه .

		(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)
		اتصال البند بأهداف المؤسسة	الصياغة واضحة	يعالج البند مشكلة واحدة فقط	هناك إجابة وحيدة قصيرة	لم تنقل العبارات حرفياً من النص	تستخدم صيغة السؤال المباشر	الإجابة بكلمات محددة ومحدودة	للإجابة علاقة بالفكرة الرئيسة
عدد البنود في المؤسسات	٢١٩	٢١٩	٢١٦	٢١٨	١٦٥	٤٨	٢١٦	١٥٩	١٩٧
عدد بنود السلاسل	٤٣	٤٣	٤٣	٤٣	٣٨	٦	٤٣	٢٨	٤٣
المجموع	٢٦٢	٢٦٢	٢٥٩	٢٦١	٢٠٣	٥٤	٢٥٩	١٨٧	٢٤٠
النسبة	٪١٠٠	٪١٠٠	٪٩٨,٨	٪٩٩,٦	٪٧٧,٥	٪٢٠,٦	٪٩٨,٨	٪٧١,٤	٪٩١,٦

الجدول رقم (١٨) مدى الالتزام بشروط صياغة بنود الإجابة القصيرة وقواعدها.

يتضح من الجدول أعلاه أن الوفاء بالشرطين الأول والثاني كانت نسبته عالية، فقد بلغ ١٠٠٪ و ٩٨,٨٪ على التوالي. وكانت نسبة الالتزام بالقاعدتين رقم (٣) ورقم (٦) مرتفعة كذلك (٩٩,٦٪ و ٩٨,٩٪). ويدل هذا على مدى

---

(١) المرجع السابق، ص ١٦٤.

أهمية أن تعالج بنود الأسئلة ذات الإجابة القصيرة مشكلة واحدة فقط في كل مرة، ولا يطرح البند أكثر من مشكلة؛ لأن ذلك مدعاة إلى أن يسهب الطالب في الإجابة مما يخرج البند من حظيرة البنود الموضوعية إلى دائرة بنود الأسئلة ذات الإجابة المنشأة (التي تتطلب الإجابة عنها جملاً طويلة). أما نسبة الوفاء بالقاعدتين رقم (٥) و رقم (٧) فقد كانت متواضعة (٧١,٤٪ و ٧٧,٥٪) و تعدّان – وفق افتراض الباحث – مقبولتيْن، مع ملاحظة أنه إذا لم تكن الإجابة بكلمات محددة (معلومة لدى المصحح سلفاً) ومحدودة (عدد كلماتها قليل جداً) فإن ذلك يخرجها – كما أشرنا سابقاً – من دائرة بنود الاختبارات الموضوعية إلى دائرة الاختبارات ذاتية التصحيح. أما نسبة الالتزام بالقاعدة الخامسة فقد كانت متدنية جداً (٢٠,٦٪) فهي ليست مقبولة تماماً، وهي – كما ذكر من قبل – تخرج هدف مصمّم الاختبار من قياس المهارات المعرفية العليا لتقيس المهارات الدنيا (التذكر والتطبيق والتحليل) .

ويتضح أنّ هذا النوع من البنود في ضوء النسب العالية التي حظي بها في شروط وقواعد الصياغة أرقام :١، ٢، ٣، ٦، ٩ من أجود أنواع البنود لقياس عناصر اللغة ومهاراتها، وأنّ الأثر التعليمي له يفوق كثيراً من أنواع بنود الاختبارات الموضوعية الأخرى. وهذا الرأي يتفق مع النتائج التي خلص إليها عودة[١]، والذي خلص إلى أنّ الأثر التعليمي لأسئلة الاختبارات القصيرة أقوى من أثر بنود الاختيار من متعدد .

النتائج المستخلصة

توصل البحث من خلال تحليل البيانات التي تجمعت في بطاقات التحليل، إلى بعض النتائج التي لم تكن في الحسبان، حتى قبيل الشروع في التحليل. وهذه النتائج لم تكن مستهدفة كمثل استهداف مستويات الأهداف المعرفية التي

(١) أحمد عودة، المرجع السابق.

تقيسها الاختبارات الموضوعية، أو الشروط والقواعد التي ينبغي الالتزام بها؛ لذا ستعرض النتائج هنا من خلال قسمين :

١. نتائج مستهدفة .

٢. نتائج غير مستهدفة.

القسم الأول: نتائج مستهدفة

١. أكثر بنود الاختبارات الموضوعية استخداماً في مؤسسات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. وجاءت نتائج شيوع استخدام هذه البنود وفق الترتيب الآتي :

أ. بنود الاختيار من متعدد .

ب. بنود التكملة .

ج. بنود الصواب والخطأ .

د. بنود المزاوجة .

هـ. بنود إعادة الترتيب .

و. بنود الأسئلة ذات الإجابة القصيرة .

ز. بنود التتمة المنتظمة (الكلوز) لم تستخدم قط .

٢. مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها الاختبارات الموضوعية. وجاءت نتائج شيوع قياس هذه الأهداف وفق الترتيب الآتي :

أ. مستوى الفهم .

ب. مستوى التطبيق .

ج. مستوى التذكر .

د. مستوى التركيب .

هـ. مستوى التحليل . (لم يستخدم في أي من المؤسسات أو السلاسل)

و. مستوى التقويم . (لم يستخدم في أي من المؤسسات أو السلاسل)

٣. مدى التزام مصممي الاختبارات الموضوعية بالمعايير العلمية لهذه الاختبارات.جاءت بعض نتائج الالتزام بهذه المعايير مشجّعة، وبنسب عالية في بعض أنواع بنود هذه الاختبارات، وجاءت في بعضها الآخر مخيبة للظنّ .

ومن النتائج المشجّعة ذات النسب العالية :

أ. أن كل الاختبارات الموضوعية التزمت بالأهداف التي حُددت في المؤسسات.

ب. أن كل الاختبارات الموضوعية التزمت بالصياغة الواضحة لبنودها فيما عدا البنود الخاصة بالاختيار من متعدد وإعادة الترتيب.

ج. أن كل الاختبارات الموضوعية تعالج مشكلة واحدة بنسبة عالية، ما عدا بنود الصواب والخطأ وبنود المزاوجة، فهما وسط في ذلك.

د. أن معدي بنود الاختيار من متعدد يلتزمون - بنسبة عالية - بأن تكون هناك إجابة وحيدة وموجزة، وبألا تكون الإجابة مضمنة في بند آخر سابق أو لاحق. والنتيجة الأخيرة تنطبق على الاختيار من متعدد فحسب .

هـ. يلتزم معدو بنود الصواب والخطأ بمعيار عدم استخدام نفي النفي، وخلو البنود من الألفاظ المحدِّدة بنسبة عالية .

و. يلتزم معدو بنود إعادة الترتيب بتوضيح التعليمات المرادة من الطالب بنسبة عالية.

ز. يلتزم معدو بنود التكملة بأن تكون التكملة بكلمة أو عبارة واحدة بنسبة عالية.

ح. يلتزم معدو بنود الأسئلة ذات الإجابات القصيرة بأن تكون الأسئلة مباشرة.

ومن النتائج غير المشجعة الآتي :

أ. أن نسبة كبيرة من بنود الاختيار من متعدد تحتوي على مشتتات غير جاذبة (غير عاملة)؛ لذا فإنّ البنود التي صممت بأربعة خيارات تعمل بمشتتين أو أقل فقط، مما يجعلها أكثر قابلية للتخمين .

ب. أن نسبة متوسطة (متواضعة) من بنود الاختيار من متعدد هي التي تقيس نتاجاً تعليمياً مهماً.

ج. أن نسبة متوسطة (متواضعة) من بنود الاختيار من متعدد هي التي يلتزم فيها معدوها بتجنب استخدام عبارات مكررة في جميع الخيارات.

د. أن نسبة مرتفعة جداً من بنود الصواب والخطأ، وبنود إعادة الترتيب، وبنود التكملة، وبنود الإجابة القصيرة لم تتقيد بعدم نقل الأسئلة بنصها الحرفي من الكتاب الدراسي أو من النصوص الواردة في الاختبارات .

هـ. أن بنود المزاوجة هي أقل الاختبارات الموضوعية التزاماً بالمعايير العلمية للاختبارات الموضوعية؛ فقد تدنت فيها نسب

كل المعايير الخاصة بطريقة الربط بين القوائم والتجانس بين المقدمات والاستجابات؛ حيث تجمع القائمة الواحدة بين أكثر من نوع من القضايا (أشخاص - أعمال - أحداث - صرف - مفردات ... إلخ).

و. قلما يلتزم معدو بنود إعادة الترتيب بألا يكون هناك أكثر من ترتيب واحد صحيح للعبارات أو الألفاظ، فقد كان الالتزام بهذا المعيار وسطاً .

ز. يلتزم معدو بنود اختبارات التكملة بأن يكون الفراغ المطلوب ملؤه في نهاية الجملة بنسبة متدنية (غير مقبولة).

ح. يلتزم معدو بنود الأسئلة ذات الإجابات القصيرة بأن تكون الإجابة وحيدة وقصيرة وفي كلمات محددة ومحدودة بنسبة أقل من الوسط (مقبولة).

القسم الثاني: نتائج غير مستهدفة

١. هناك بعض بنود الاختيار من متعدد، والمزاوجة، والأسئلة التي تحتاج إلى إجابات قصيرة، لا تستدعي الإجابة عنها أن يلجأ الطلاب إلى نصوص القراءة أو الاستماع للحصول على الإجابات، بل يكتفون بالمعلومات العامة التي يحفظونها أو يعرفونها .

٢. يخلط كثير من الاختبارات بين قياس أكثر من عنصر أو مهارة في الاختبار الواحد؛ فقد جاءت اختبارات للنحو والصرف، والألفاظ، والأصوات، والتعبير الكتابي تحت عنوان واحد للاختبارات (فهم المسموع - فهم المقروء).

٣. يفتقر بعض بنود الاختبارات الموضوعية – التي فحصت – إلى صدق المحتوى؛ فما أريد به قياس النحو يقيس الألفاظ، وما أريد به قياس القراءة يقيس النحو والصرف..إلخ .

٤. نسبة كبيرة من الإجابات عن البنود توجد إجابات لها في بنودٍ أخرى سابقة أو لاحقة في الاختبار نفسه.

٥. ثمّة تضارب في مسميات الاختبارات داخل المؤسسة التعليمية الواحدة؛ فاختبار القراءة يرد تحت مسمى امتحان القراءة /امتحان فهم المقروء/ اختبار فهم المقروء امتحان مادة القراءة ... إلخ.

٦. لم تعط أجزاء الاختبارات أو حتى البنود أرقاماً لتوضيح حدود بدء السؤال ونهايته، أو عدد البنود التي يتضمنها كل جزء.

توصيات

في ضوء الاستنتاجات التي وصلنا إليها، نقدم بعض التوصيات التي قد تفيد – بإذن الله – في هذا المجال: قبل تصميم الاختبارات الموضوعية، وفي أثنائها، وبعد تصميمها. ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية :

١ – لا بد من إشراك جميع المعلمين المعنيين بتنفيذ أهداف البرنامج في مختلف مراحل تصميم وبناء الاختبارات وإعدادها؛ لما في ذلك من مردود جيد على العملية التعليمية .

٢ – لا بد من التحقق قبل الشروع في مرحلة بناء الاختبارات من أن البنود التي صممت تتصل بأهداف البرنامج المعني ارتباطاً وثيقاً ومباشراً .

٣ – ينبغي أن تعد الاختبارات الموضوعية استناداً إلى الحد المتفق عليه من المعايير العلمية التي وصفت لها.

٤ - الإقلال من أسلوب الاختبارات النهائية، والإكثار من الاختبارات التكوينية المستمرة لما في ذلك من تعزيز لعملية التعلم .

٥ - ينبغي أن تتصف تعليمات بنود الاختبارات الموضوعية بوضوح العبارة ودقتها وسهولة فهمها.

٦ - عدم الاقتصار أو الاعتماد على الاختبارات الموضوعية وحدها في قياس مختلف المهارات، مع ضرورة الاهتمام بقياس جميع المستويات المعرفية؛ وبخاصة المستويات العليا .

٧ - لتعزيز العملية المتبادلة بين عمليتي التقييم والتعليم، ولتكون الاختبارات رافداً معززاً للتعليم ينبغي:

أ. أن يتعدى التقييم مجرد إصدار الحكم إلى تحسين نوعية التعليم وتطويره .

ب. الاستفادة من عمليات التقييم و التقويم البديل ممثلة في التقييم الذاتي والاختبارات التكوينية المستمرة .

ج. الاستفادة من بنود الأسئلة ذات الإجابة القصيرة ذات الأثر الأقوى نسبياً في التعليم من الاختيار من متعدد .

٨ - لكي يكون المنطلق الذي تبدأ به عملية تصميم الاختبار الموضوعي صحيحاً، ويكون المردود - فيما بعد - مقبولاً ، ينبغي أخذ الشروط العامة التالية في الحسبان قبل البدء في إعداد الاختبار الموضوعي:

أ. أن تكون صياغة البنود وتعليماتها واضحة تماماً .

ب. أن يكون البند (السؤال) ذا علاقة مباشرة بأهداف البرنامج .

ج. ألا تكون الإجابة عن بند مضمنة في بند آخر سابق أو لاحق .

د. ألا تتعلق الإجابة عن بند لاحق بالإجابة عن بند سابق .

هـ. أن يقيس البند نتاجاً تعليمياً ذا قيمة، وليس نتاجاً تافهاً، وألا تنقل عباراته بنصها من الكتاب الدراسي.

و. أن يعالج كل بند مشكلة أو فكرة واحدة ليس إلا، وتكون الإجابة عنه وحيدة وموجزة.

اقتراحات

يُقترح – في ضوء النتائج السابقة – الآتي :

١. إقامة ورش عمل لتدريب المعلمين بصورة دورية؛ لتدريبهم على أسس المعايير العلمية لتصميم بنود الاختبارات الموضوعية وإعدادها، ولإطلاعهم على ما استجد في شأنها .

٢. إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في برامج إعداد المعلمين وبرامج تدريب المعلمين .

٣. توفير قاعدة بيانات (بنوك للأسئلة) تيسيراً لعمليات إعداد الاختبارات الموضوعية أو اختيار المناسب منها .

٤. تبني فكرة التقييم البديل لتسير جنباً إلى جنب مع الاختبارات الموضوعية؛ ويشمل ذلك أساليب متعدّدة مثل: تقييم كفاية الطالب في الكتابة، والاختبارات المحوسبة، وتقييم الرفاق، والتقييم الذاتي، وملفات الأعمال (البورتفوليو ... وغير ذلك) .

٥. إعادة النظر في أهداف بعض برامج اللغة التي تغفل في خططها النصَّ على قياس المستويات المعرفية العليا ومهارات التفكير العليا، وتكتفي بالمستويات الدنيا .

٦. إجراء دراسة مقارنة بين أساليب الاختبارات الموضوعية وأساليب الاختبارات البديلة؛ للوقوف على مدى صلاحية أي منهما في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

المراجع العربية :

١. أبشر ، بشرى الشيخ ، اختبارات مهارات اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، ٢٠٠٥م.

٢. أبو علام، رجاء محمد، قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط١، دار القلم، الكويت، ١٩٨٧م.

٣. بركات، محمد خليفة، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ط١، دار القلم، الكويت، ١٩٤٤م.

٤. بنجامين، بلوم وآخرون، تقويم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد المفتي، دار ماكجر وهيل للنشر، الرياض، ١٩٩٣م.

٥. حسن ،ثناء محمد ، تقويم امتحانات طالبات كلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد ١٠٠، ٢٠٠٥.

٦. حمدان، محمد زياد، تقييم التحصيل: اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية، دار التربية الحديثة، عمان، ١٩٨٥م.

٧. خطاب، محمد صالح، استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي، دار المسيرة، عمّان، ٢٠٠٤م.

٨. الدامغ، خالد، ومحمد عبد الخالق محمد، الميسر في إعداد الاختبارات لمدرسي اللغات الأجنبية، الرياض، ط١، ٢٠١٢م.

٩. السليطي،حمدة حسن وخضر عبد الله تايه، دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٩٣، الرياض ، ٢٠٠٤م.

١٠. صحي، مهدي خطاب، وعبد المؤمن فرج الفقي، تقويم أساليب قياس الجانب المعرفي في المعهد العالي لإعاد المعلمين في بنغازي، المجلة العربية للتربية، المجلد ٢٢، العدد الأول، تونس، ٢٠٠٢م.

١١. عبد الرازق، صلاح عبد السميع، تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية، دار القاهرة، القاهرة، ٢٠٠٢م.

١٢. علام، صلاح الدين محمود، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م.

١٣. عودة، أحمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٥ ، دار الأمل ، إربد- عمان، ٢٠٠٢م.

١٤. عودة، أحمد سليمان، دراسة مقارنة لأثر اختبار الاختيار من متعدد واختبارات الإجابة القصيرة في الاحتفاظ بنواتج التعليم في المجال المعرفي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد١٩، الكويت، ١٩٨٩م.

١٥. القرشي ، عبد الفتاح ، اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، العدد الثامن عشر، ١٩٨٦م .

١٦. كاظم، علي مهدي، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر، مسقط، ٢٠٠١م.

١٧. الكحلوت، أحمد إسماعيل، مقارنة بين الخصائص السيكومترية لكل من اختبارات الاختيار من متعدد واختبارات التكميل مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة، العدد الثاني والعشرون، ٢٠٠٢م.

١٨. المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج، تطوير أساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد٩٣، الرياض، ١٩٩٥م.

١٩. المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج، دراسة مقارنة لواقع أساليب التقويم والاختبارات بدول الخليج العربي، الكويت، ١٩٨١م.

٢٠. محمد، عبد الخالق محمد ، اختبارات اللغة، ط٢، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٦م.

٢١. محمود ، حسين بشير، دور التقويم التربوي والامتحانات في العملية التعليمية، سالة التربية، دائرة البحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم، العدد١٠، مسقط، ١٩٩٥م.

٢٢. المفتي، محمد أمين، تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، ١٩٨٨م.

المراجع الأجنبية :

1 - Khalid Addamigh and Phil Scholfield, "Test Item format in EFL Tests at Secondary Schools and University Levels in Saudi Arabia", TESOL Arabia, Dubai, 91-111, 2005.

2 - Anderson, Lorin, Classroom Assessment, Enhancing the Quality of Teacher Decision Making". Laurence Erlbaum Associates Mahwan, NJ. 2003.

3 - Bloom, B. S. (Ed.) "Taxonomy of Educational Objectives = Cognitive Domain". New York, David Mckay, 1965.

4 - Brown, H. Douglas, "Principles of Language Learning and Teaching, Englewood CLITTS, n. j, Prentice-Hall, 1980.

5 - Nitko, A, "Educational Tests and Measurement: An Introduction", Harcourt Brace, Inc., 1983.

6 - Nitko, A, and Susan M. Brookhart, "Educational Assessment of Students", Pearson Merrill, Prentice-Hall, Colombus, Ohio, 2007.

7 - Shakoor, Waheeda, "Alternative Assessments for Determining the English Language Learners for Placement Purposes" Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, 2006.

تجربة مركز قياس :

اختبار اللغة العربية المقنّن لغير الناطقين بها

هدفه، إطاره المرجعي، مكوِّناته، بناؤه، دراسات تحرِّي صدقه وثباته

د. عبدالرحمن بن هادي الشمراني
مدير إدارة الاختبارات اللغوية
في مركز قياس - السعودية

مقدّمة :

إنّ اللغة العربية اليوم بحاجة ماسَّة إلى برنامج تنمية متكامل. ولا بد للجهات المعْنِيَّة بقضاياها أن تجمع الجهود لتنميتها، كل جهة في مجال اختصاصها. وقد جمع المركز الوطني للقياس والتقويم، وهو هيئة علمية تربوية غير ربحية مستقلة متخصصة في تطوير المقاييس العلمية والمهنية، قد جمع عزمه على تطوير مقياس لخدمة اللغة العربية في مجال اختصاصه باسم «اختبار اللغة العربية المقنَّن لغير الناطقين بها». وتهدف هذه الورقة إلى التعريف بهذا المقياس، وهدفه، ومكوناته وأوزانها وطريقة كتابة بنوده وأسلوب تحكيمها وبنائه، ودراسات ثباته وصدقه. وقد رُوعِيَ في تطوير هذا الاختبار المنهج العلمي الذي يتوافق مع الممارسات المتعارف عليها عالميًا في تطوير الاختبارات.

دراسة الحاجة :

اجتمع عدد من الدواعي والأسباب للنظر في الحاجة إلى وضع اختبار مقنَّن يقيس كفايات متعلمي اللغة العربية من غير أبنائها، منها :

١. حاجة اللغة العربية الماسة إلى برنامج تنمية لغوية، يشمل طرائق اكتساب اللغة، وطرائق تعليمها وتعلُّمها وتطوير مناهجها ومقرَّراتها المبنية على المدوَّنات اللغوية وقوائم المفردات الشائعة، وتحديد الكفايات التي ينبغي لمتعلّميها أن يتقنوها، والمهارات التي تساعدهم على إتقان هذه الكفايات، والأدوات العلمية العالمية ذات المنهجية والمرجعية والمصداقية التي تقيس مستويات المتعلمين في هذه الكفايات، أو تبين مدى إتقانهم للكفايات التي اكتسبوها.[١]

٢. وجود الجهات المتخصصة من الجامعات والمعاهد والمراكز ذات القدرة على الشروع في عمل متضافر ومتكامل يُعنى بوضع إطار مرجعي شامل، ينظر إلى تعليم اللغة وتعلُّمها وقياس درجة إتقان ذلك على أنها عمليات يكمِّل بعضها بعضًا .

٣. حرص المركز على أن يشارك في مجال اختصاصه خدمةً للغة العربية ببناء اختبار يقيس مستوى كفايات متعلميها .

٤. حاجة الجامعات وتقدُّم بعضها بطلبٍ إلى المركز لتطوير اختبار مقنَّن يقيس كفايات متعلمي اللغة العربية من غير أهلها يمكن استخدامه معيارًا لقبول الطلاب غير العرب في برامج علمية تكون اللغة العربية هي وسيلة التدريس فيها.

٥. حاجة كثير من الناس والجهات المهنية إلى مؤشِّر يُحتَكم إليه لمعرفة مستوى إتقان أفراد معينين للمهارات الأساسية في اللغة العربية .

٦. تنامي الإقبال على دراسة اللغة العربية عالميًّا؛ لما للبيئة العربية من تأثير في المجالات العلمية والثقافية والتجارية والسياحية .

٧. توحيد الجهود المتفرِّقة في مجال اختبارات كفايات اللغة العربية بتوحيد المنهج وأسلوب التطبيق مع الاستفادة من خبرات جميع المتخصصين .

ولذا كوَّن المركز لجنة علمية لدراسة الحاجة إلى اختبارٍ مقنَّن يقيس مستوى متعلِّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المهارات اللغوية المنشودة، وكان أعضاؤها من المتخصصين في المجالات الآتية: (١) القياس التربوي (٢) الاختبارات اللغوية (٣) اللغة العربية (٤) علم اللغة التطبيقي (٥) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وكانت مهماتها :

(١) الوقوف على التجارب السابقة في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغات الأخرى، (٢) الوقوف على التجارب السابقة في وضع اختبارات لمتعلمي اللغة العربية من غير أهلها، (٣) تحديد الأطر والمعايير العالمية للاختبارات اللغوية المحدِّدة للكفايات اللغوية وكيفية قياسها، (٤) الوصول إلى قرار بشأن الحاجة إلى اختبار مقنَّن يقيس مستوى كفاية متعلمي اللغة العربية من غير أهلها في المهارات المنشودة .

دراسة الأدبيات ذات العلاقة :

ليس بمستغرب على اللجنة وهي الجهة المتخصصة أن تبدأ بالوقوف على الأطر والمعايير التي تعلم أنّ الاختبارات المقنَّنة عالميًّا تبنى عليها، بل تتخذها مرجعًا. ولا شك أنّ أهم المرجعيات التي ارتأت اللجنة أن تنظر فيها بعمق هما: معايير ACTFL التي وضعها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، والإطار الأوروبي المشترك للغات CEFR.

(١) معايير المجلس الأمريكي

ACTFL (the ACTFL Proficiency Guidelines 2012)

وقد جرت على هذه المعايير تعديلات عدة، وطُبِعت عدة طبعات في الأعوام: ١٩٨٣، ١٩٨٥ ، ١٩٨٦، ١٩٩٩، ٢٠٠١، ٢٠١٢، وتفترض هذه المعايير خمسة مستويات للكفاية اللغوية لدى المتعلم، هي :

١. المتميِّز Distinguished ٢. المتمكِّن Superior وتقسَّم المستويات الثلاثة أدناه (٣، ٤، ٥) ثلاثة أقسام/ مستويات داخلية على النحو الآتي: ٣.المتقدِّم Advanced (أدنى، أوسط، أعلى) ٤. المتوسِّط Intermediate (أدنى، أوسط، أعلى) ٥. المبتدئ Novice (أدنى، أوسط، أعلى)

وتُقدِّم المعايير وصفًا مفصَّلاً لأنواع وظائف الاتصال اللغوي لدى المتعلِّم، ونوعية المفردات التي يستخدمها، ودرجة الدقة والمرونة اللغوية والتواصلية التي يتقنها المتعلم في مواقف متعدِّدة ومتنوعة في المهارات اللغوية الأساسية: فهم المقروء، وفهم المسموع، والكتابة، والتحدُّث. هذا التوصيف المفصَّل الذي تفترضه هذه المعايير يُساعد على تحديد أهداف تعلُّم اللغة، وعلى تخطيط مناشط التعلُّم، وعلى تحديد مستوى الكفاية اللغوية لدى المتعلم. وهذه المعايير مبنية على ما يسمى مبدأ: القدرة الوظيفية للغة المتعلم functional language ability، وقد أصدر المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية في إصدار ٢٠١٢ م تحشية ونماذج منه باللغة العربية.(٢)

(٢) الإطار الأوروبي المشترك للغات:

CEFR (Common European Framework of reference for Languages) الذي وُضِع بإشراف مجلس الاتحاد الأوروبي Council of Europe وله ستة مستويات مبنية على مبدأ : «ما الذي يستطيع المتعلم إنجازه باللغة في مستواه؟»

"can do statements"هذه المستويات هي:C١، C٢ A١، A٢، B١، B٢، وتسمى (global scale)، وهي بالترتيب من اليسار إلى اليمين A١ ويرمز إلى أدنى مستويات المتعلّم في الكفايات اللغوية و C٢ الذي يرمز إلى أعلى مستويات المتعلم في الكفايات اللغوية. وتقدِّم المستويات وصفًا دقيقًا لما يستطيع المتعلم فِعْلَه بلغته في مستواه.

الجهود المبذولة في تطوير اختبارات مقنَّنة للغات الأجنبية :

بلغت التجارب السابقة في الاختبارات اللغوية لمتعلمي اللغات الأخرى شأوًا عظيمًا لم تحتج اللجنة إلى الوقوف عنده طويلاً، غير أنّ من المفيد تلخيص بحثها في النقطتين الآتيتين :

(١) أنّ اللغات العالمية مخدومة باختبارات مطوَّرة ومقنّنة، ولنأخذ اللغة الإنجليزية مثالاً، ففي الولايات المتحدة الأمريكية طوَّرت هيئة خدمات الاختبارات التربوية ETS اختبار التوفل المعروف عالميًّا : Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ولجامعة كامبردج البريطانية قسم متخصِّص في الاختبارات اللغوية المقنَّنة يعرف باسم ESOL، وقد طوَّر اختبار الآيلتس: International English Language Testing System (IELTS) الذي لا يقلُّ شأنه عالميًّا عن سابقه الأمريكي، وطوَّرت مؤسسة بيرسون PEARSON عددًا من اختبارات اللغة الإنجليزية، وكل مجموعة من الاختبارات السابقة لم تطوَّر على أساس من الترف الفكري اللغوي، بل بُنِيت على رؤية فلسفية ترتئيها كل جهة مطوِّرة. وقد لقيت هذه الاختبارات عناية فائقة لدى أهلها حتى إنها أصبحت شرطًا لا يمكن تجاوزه من أجل حصول الطالب الأجنبي على قبول في البرامج العلمية للجامعات على

المستويين الجامعي والعالي، بل جعلتها بعض الدول شرطًا يجب الوفاء به من طالبي الحصول على الجنسية من المهاجرين.[٣]

(٢) أما اللغة العربية، وإن كانت إحدى اللغات العالمية، فلم تحظ بما حظيت به قريناتها من العناية بالاختبارات المقنَّنة. نعم، ثمّة تجارب بعضها جيد، لكنها لا تكفي .

الجهـود المبذولة في تطوير اختبارات مقنَّنة للغة العربية :

لم تقف اللجنة على جهود عربية تتواكب مع مكانة اللغة العربية عالميًا، بمعنى أن يكون هناك منتج أو توازي الجهود المبذولة في اللغة الإنجليزية أو تقترب منها. نعم، لبعض معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الموجودة في جامعات عربية كبيرة وعريقة جهد يشكر في باب الاختبارات اللغوية.[٤] قد يكون أكثر هذا الجهد منصبًّا على اختبارات تحديد المستوى لأغراض تعليمية مثل تسكين المتعلم في مستوى معيَّن. غير أن ثمّة تجربة معتبرة لمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، ينقصها أن الباحث لم يقف على مكونات الاختبار أو خارطته أو دراسات صدقه وثباته.

ذكرت الأكاديمية العربية بجمهورية مصر العربية في موقعها على الشبكة العنكبوتية أن لها تجربة في تطوير اختبار لكفايات اللغة العربية بدأت في عام ٢٠٠٢م The Arabic Language Proficiency Test (ALPT)، بل سمّت هذا الاختبار بأنه المعيار الدولي الذي يقيس مستوى كفايات المتعلمين للغة العربية، وأنه يقيس مهارات لغوية خمسًا هي: (١) فهم المسموع (٢) القراءة (٣) الكتابة (٤) التراكيب اللغوية (٥) التحدُّث، وأنه يمكن أن يستعمل لأغراض منها:

(١) تسكين المتعلم في المستوى المناسب من مستويات تعليم العربية .

(٢) تقويم فاعلية البرنامج التعليمي عند البدء فيه وبعد الانتهاء منه .

(٣) التأكد من قدرة المتعلم على النجاح الدراسي قبل انضمامه لأي قسم أكاديمي يدرِّس اللغة العربية أو دخوله لأية جامعة عربية .

(٤) تسهيل قبول الطالب في برامج أكاديمية تشترط درجة محددة من الطلاقة اللغوية .

(٥) توفير شهادة تثبت طلاقة آخذ الاختبار اللغوية لمن يطلبها من أرباب العمل. غير أنه لا يوجد على الموقع شيء منشور عن خصائص هذا الاختبار السيكومترية ولا دراسات صدقه وثباته .

أما عالميًا فثمة تجارب أكثر نضجًا ومنهجية، منها :

(١) اختبار كفايات اللغة العربية، ويسميه بعضهم اختبار ميشيغان(٥)؛ لأن وضعه وتطويره كان في جامعة ميشيغان بمدينة آن آربر بالولايات المتحدة الأمريكية بريادة الأستاذ الدكتور راجي رموني، وقد وضع هذا الاختبار في سبعينيات القرن الماضي ثم طوِّر في عامي ١٩٩١ و١٩٩٢. وقد ذُكِر في تقرير عن هذه الطبعة أن الاختبار وُضِع ليقيس الكفاية العامة في القراءة والكتابة وفهم المسموع في اللغة العربية الفصحى أو لغة الأدب والكلام بالعربية الفصيحة المنطوقة، وأنه يقع في ثلاثة كتيبات (فهم المسموع وفهم المقروء، والكتابة، والتحدُّث)، وأنه يتماشى في تقدير مستوى الكفاية مع معايير المجلس الأمريكي للغات الأجنبية، وللاختبار نموذجان. ويتكون اختبار فهم المقروء والمسموع من أسئلة مصوغة على نمط أسئلة الاختيار من متعدِّد على نصوص مطبوعة أو مسموعة، ويتكون اختبار الكتابة من قياس عدد من المهارات الكتابية ، مثل: كتابة الملحوظات القصيرة، ملء نماذج مبسَّطة لكتابة الرسائل، التعبير الحُرّ. وتُقاس فيه القدرة على صحة

الكتابة إملائيًّا، وصحة استعمال علامات الترقيم، والاستعمال الصحيح للمفردات، والسلامة النحوية، وطول التعبير، والوضوح، والتنظيم، والربط. وتتطلب أسئلة اختبار التحدُّث الإجابة الشفوية على مهمات محدّدة . وقد أشار التقرير إلى أن الدرجة الرقمية النهائية وُضِعت في جداول وفق معايير محدَّدة لتحديد مستويات الطلاب في فصولهم، وأن الخطط قد رُسمت لوضع معايير وطنية شاملة (داخل الولايات المتحدة الأمريكية)[٦]. ويظهر أن هذا الاختبار قد أُسند لاحقًا إلى مركز علم اللغة التطبيقي: CAL (Center for Applied Linguistics) غير أن موقع المركز على الشبكة العنكبوتية الآن لا يشير إلى شيء من هذا، ولكنه يقدِّم معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية مع تحشية ونماذج باللغة العربية تُعطي أمثلة لما يُقدَّم من نصوص في كل مهارة وفي كل مستوى.

(٢) اختبار الكفاية في اللغة العربية المحوسب: ويقوم على هذا الاختبار مركز الدراسات التطبيقية للغة الثانية في ولاية أوريغون الأمريكية CASLS (Center for Applied Second Language Studies) ضمن ما يُسمَّى لديه: مقياس الكفاية اللغوية المحوسب Computerized Assessment of Proficiency وقد ذكر المركز في موقعه على الشبكة العنكبوتية أنه التزم في بنائه بخصائص الاختبار التي وضعها مركز علم اللغة التطبيقي، وأنه يقيس كفايات المتعلم ومستوياتها التي حدَّدتها معايير المجلس الأمريكي في المهارات الأربع للغة العربية المعاصرة في شكلها الفصيح، وهي: فهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة، والتحدُّث، وأن لكل مهارة درجة، فأما مهارتا فهم المقروء وفهم المسموع فتُقاسان عن طريق أسئلة الاختيار من متعدِّد وتُسجَّل درجاتهما حاسوبيًا على محرِّك الاختبار، وأما مهارتا

الكتابة والتحدُّث فتُقاسان عن طريق أسئلة مفتوحة، ويُحفَظ أداء آخذ الاختبار على قاعدة بيانات ثم يُمكِّن أحد المصحِّحين المدرَّبين من تقويمه يدويًّا. وذكر المركز أنه يمكن استعماله في بداية مرحلة تعلم اللغة لتحديد مستويات الدارسين، وأنه يمكن تكرير استعماله بعد انتهاء الدارسين من مرحلة التعليم، كما أشار إلى أن الهدف من الاختبار هو إعطاء مؤشر محدود لمستوى كفاية متعلم اللغة، وليس بديلاً عن حكم معلِّم اللغة في قاعة الدرس؛ ولذلك فإن الاختبار ليست له درجة كلية no aggregate score for the test as a whole. والهدف من ذلك هو إعطاء كل برنامج مصمَّم لتعليم اللغة العربية المرونة القصوى في الاستفادة من نتيجة كل مهارة على حدة. ومن ناحية تقنية حاسوبية فإن آخذ الاختبار يُمَكَّن من قراءة السؤال واختيار الإجابة؛ فإذا انتقل من شاشة السؤال الحالي إلى شاشة السؤال التالي فإنه لا يُمَكَّن من الرجوع إلى السؤال السابق(٧).

(٣) اختبار بيرسون لأداء المنطوق في اللغة العربية: المعروف باسم: Pearson’s Versant Arabic Test (VAT) وتقرِّر بيرسون أن هذا الاختبار أداة تقويم مصمَّمة لقياس قدرة متعلِّم اللغة العربية على أن يفهم اللغة العربية المعاصرة ويتحدَّث بها، وأن المرحلة العُمرية التي يتوجَّه إليها هذا الاختبار هي من بلغ سنَّ الثامنة عشرة أو تجاوزها، وأن مدة أخذه وإتمامه لا تزيد عن سبع عشرة دقيقة. وتذكر بيرسون أن هذا الاختبار ينفَّذ آليًّا وفق نظام صوتي يُسمَّى: the Ordinate testing system ، وعن طريقه يمكن أن يؤدَّى الاختبار من أي مكان وفي أي وقت سواء أكان ذلك بالهاتف أم بالحاسوب. ولا يشترط فيه أن يؤدَّى شفويًّا أمام إنسان. وتقول شركة بيرسون إن الدرجة التي يرصدها نظام تصحيحها الآلي فوريَّة وموضوعية ومعتمدة وأنها

توازي في اعتمادها الدرجة التي تمنحها المقاييس التقليدية في الأداء المنطوق للغة العربية. يشير التقرير إلى أن درجات بعض أقسامه retellings لا يقدَّم فوريًّا بل يحتاج إلى مصادقة مصحِّح بشري واعتماده، ويتطلب هذا الاختبار من آخذه أن يظهر كفايته اللغوية في خمسة أنواع من المهمات موزَّعة على ستة أقسام. هذه المهمات هي: قراءات جهرية، وإعادات، وأسئلة قصيرة الإجابات، وبناء الجُمل، وإعادة رواية قصة أو حكاية. هذه المهمات والبنود المبنية عليها من شأنها أن تعطي مقاييس مستقلة ومتنوِّعة لكفاية آخذ الاختبار في مهارة المنطوق للغة العربية الفصيحة المعاصرة، بما يشمل الطلاقة الصوتية وبناء الجملة وفهمها واستعمال صيغ المبني للمعلوم والمجهول ومهارات فهم المسموع ومهارة نطق المفردات والتراكيب بطرائق نبرها الصحيحة. أما درجة الاختبار فتتكوّن من درجة كلية وأربع درجات فرعية تشخيصية في المجالات الآتية: (١) إتقان تركيب الجملة، (٢) المفردات، (٣) الطلاقة، (٤) مخارج الحروف. والدرجة الكلية هي معدل الدرجة الموزونة للدرجات الفرعية. وهكذا يتفاعل آخذ الاختبار مع أقسام الاختبار الستة وعدد بنودها التسعة والستين إلى أن ينهي الاتصال الهاتفي.[٨]

(٤) تجربة المعهد المركزي لتطوير الاختبارات CITO في هولندا : تعليم اللغة العربية في مدارس مملكة هولندا جزء من تعليم اللغات الأجنبية فيها وتُطبق عليه المعايير التي تُطبَّق على تعليم اللغات الأُخرى بما في ذلك الاختبارات الوطنية في المرحلة الثانوية. ويضطلع المعهد المركزي بدور كبير في تطوير اختبار وطني لقياس الكفاية اللغوية في بعض مهارات اللغة. واختبار اللغة العربية الوطني إلزامي على خريجي ثلاثة أنواع من التعليم الثانوي:(١) التعليم الثانوي

السابق للمجال المهني، (٢) التعليم الثانوي العام، (٣) التعليم الثانوي السابق للمسار الأكاديمي الجامعي. فأما اختبار مهارات فهم المسموع والكتابة والكلام/التحدُّث فتضطلع به المدارس ويكتبه معلموها، وقد يطلب من جهات مستقلة غير حكومية متخصصة في الاختبارات كتابته. وأما اختبار فهم المقروء فهو اختبار وطني مدته ساعتان ونصف الساعة، وتتكوَّن بنوده من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد MCQs ومن أخرى مفتوحة النهاية open-ended وتختار لها نصوص عربية أصلية authentic . ويحتاج الطالب إلى تطبيق إستراتيجيات قرائية متعدِّدة للإجابة على هذه البنود. ويجلس جميع الطلاب لهذا الاختبار مرة واحدة في العام في شهر مايو ويمكن الجلوس له في شهري يونيه وأغسطس للطلاب الذين لم يتمكنوا من أدائه في المرة الأولى أو للمعيدين. والجهة المسؤولة عن هذا الاختبار إدارةً ومتابعةً هي لجنة التعليم الوطنية الممثلة لوزارة التربية والثقافة والعلوم في هولندا، أما المعهد المركزي Cito فهو المتعهِّد بالاختبار وهو الجهة المنوط بها إعداد الاختبار، ويبني الاختبار ويعدُّه متخصِّصو Cito في اللغة العربية وفريق من معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية، فمتخصصو Cito معنيون بالتأكد من صحة بناء الاختبار ومناسبة البنود ومعلمو اللغة العربية هم كتبة الأسئلة وهم ألصق الناس بالطلاب وأعرفهم بمستوياتهم اللغوية، ويُفرَّغ ثلاثة من هؤلاء الأساتذة يومًا واحدًا في الأسبوع لكتابة بنود الاختبار وهم في هذا الجانب يعملون تحت إشراف Cito الذي يضمن صدق الاختبار مع متخصصين من التعليم العالي. بعد استلام مادة الاختبار تتولى هذه اللجنة المشتركة التأكد من خصائصه العلمية بما في ذلك مطابقته مع معايير الإطار الأوروبي المشترك للغات.(٩)

إطاره المرجعي :

اللغة في الاستعمال البشري ظاهرة شديدة التعقيد، تتطلب عددًا كبيرًا من المهارات/ الكفايات المختلفة. ومن المهم في كل اختبار يعتزم قياس الكفايات اللغوية أن يبدأ ببناء أنموذج واضح لهذه الكفايات ولعلاقة بعضها ببعض؛ لأن مهمة هذا الأنموذج هي تعرُّف السمات الرئيسة للكفاية اللغوية لدى الإنسان، فهو نقطة ابتداء لمعرفة الكفاية التي يريد الاختبار قياسها، والمساعدة في التأكد من أن نتيجة الاختبار مفيدة ويمكن تفسيرها. والكفاية ليست سمة سهلة القياس، غير أننا محظوظون بوجود نماذج جيدة عند البحث في هذه المسألة (انظر مثلاً:Canale & Swain، ١٩٨١ و Bachmann، L. F. ١٩٩٠ و Weir، C. J. ٢٠٠٥)، ولا يشترط في هذا الأنموذج أن ينطلق من زعم أو دعوى قوية عن كيفية انتظام وبناء هذه الكفايات في عقل الإنسان.

وبعد مقارنة عدد من الأطر في مجال قياس الكفايات اللغوية ارتأى المركز أن يهتدي بأنموذج الإطار الأوروبي المشترك وفلسفته، ويسعى جاهدًا إلى تطبيق معاييره بتفصيلاتها واستكمال عمليات الربط.

تعريف بالإطار الأوروبي المشترك للغات :

CEFR (Common European Framework of reference for Languages)

وُضِع هذا الإطار بإشراف مجلس الاتحاد الأوروبي Council of Europe وله ستة مستويات مبنية على مبدأ: ما الذي يستطيع المتعلم إنجازه باللغة في مستواه؟ "can do statements"

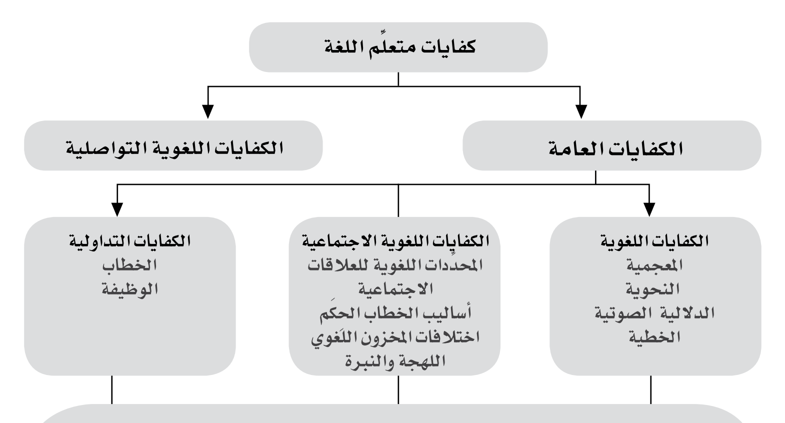
هذه المستويات هي: C١، C٢ A١، A٢، B١، B٢، وتسمى (global scale)، وهي بالترتيب من اليسار إلى اليمين A١ ويرمز إلى أدنى مستويات المتعلم في

الكفايات اللغوية و C٢ الذي يرمز إلى أعلى مستويات المتعلم في الكفايات اللغوية. وتقدِّم المستويات وصفًا دقيقًا لما يستطيع المتعلم فِعْلَه بلغته في مستواه.

أما أنموذجه في تشخيص السمات الأساسية للكفاية اللغوية فتُعبِّر عنه الفقرة الآتية (١٠):

* تتطور أفعال الإنسان الكلامية إلى كفايات عامة، وإلى كفايات تواصلية على وجه الخصوص. ويُعوِّل المتكلم على الكفايات التي يملكها في سياقات معيَّنة وتحت قيود محدَّدة ليشارك في نشاطات معيَّنة فيها عمليّات لغوية؛ لكي يُنشئ أو يتلقَّى نصوصًا معيَّنة في موضوعات ومجالات مختلفة. وهو بهذا يُوظِّف أدواته وآلياته اللغوية التي تتناسب مع مهمات يحتاج إلى إنجازها. وتؤدي مراقبة المتكلم لأفعاله الكلامية إلى تعزيز كفاياته اللغوية أو تعديلها.

* تُعرِّف هذه الفقرة بالعناصر الرئيسة لأنموذج الإطار الأوروبي، والكلمات المغلَّظة فيها تُعبِّر عن مفاهيمه المفتاحية التي تُبيِّن بناءه الهرمي، كما في الشكلين الآتيين:



C٢ المستخدم البارع:

يفهم بسهولة كل شيء يسمعه أو يقرؤه؛ فيستطيع مثلاً أن يلخِّص معلومات مأخوذة من مصادر مكتوبة أو منطوقة، ويستطيع أن يعيد بناء الأحداث والحجج في عرض متماسك. يستطيع المستخدم البارع في هذا المستوى أن يعبر عن نفسه بارتجال وعفوية، وبطلاقة ودقَّة مع القدرة على إدراك الفروق الدلالية بين الكلمات والأساليب حتى في الأحوال الدقيقة والمعقدة.

C١ المستخدم البارع:

يفهم بسهولة عددًا كبيرًا من النصوص الصعبة والطويلة ويفهم المعاني الضمنية فيها. يستطيع المستخدم البارع في هذا المستوى أن يعبر عن نفسه بارتجال وعفوية، دون أن يُلحظ عليه تلكؤ واضح في البحث عن الكلمات والتعابير. كما أنه يستطيع أن يستخدم اللغة بطلاقة وفاعلية في المجالات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويستطيع كذلك أن ينتج نصوصًا واضحة ومتينة الصياغة ومفصَّلة في موضوعات معقَّدة ويظهر قدرة على التحكم في استعمال قوالب الكتابة التنظيمية وأدوات الربط.

B٢ المستخدم القادر:

يفهم الأفكار الرئيسة في النصوص الصعبة ذات الموضوعات المجرَّدة وغير المجردة، وهذا يشمل المناقشات الفنية في مجال الاختصاص. يستطيع المستخدم القادر في هذا المستوى أن يتخاطب بقدر من الطلاقة والعفوية مع غيره، ويمكنه بهذا القدر من اللغة أن يتخاطب تخاطبًا منتظمًا مع أبناء اللغة المتعَلَّمة دون كبير مشقَّة لدى الطرفين. كما يستطيع كذلك أن ينتج نصوصًا واضحة وتفصيلية في مجالات متعدِّدة من الموضوعات، ويبسط وجهة نظره في قضية ما المنافع والمضارّ لاختيارات متنوِّعة.

B١ المستخدم القادر:

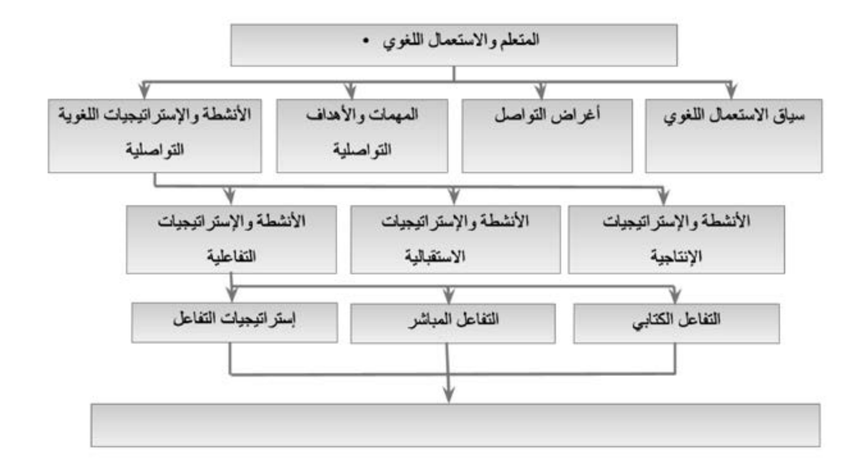
يفهم النقاط الرئيسة في نصوص مألوفة ذات موضوعات متكرِّرة في العمل والمدرسة ومكان النزهة وزمانها...إلخ. يستطيع المستخدم القادر في هذا المستوى أن يتعامل مع معظم الحالات التي يمكن أن تطرأ في مكان وهو يتجول في أي مكان من أماكن اللغة المتعلَّمة. كما أنه يستطيع أن ينتج نصوصًا سهلة متصلة في مجالات من الموضوعات المألوفة أو الممتعة له شخصيًا. ويستطيع كذلك أن يصف بعض التجارب والأحداث، والأمنيات والطموحات ويقدِّم باختزال الأسباب والتفسيرات للآراء والخطط.

A٢ المستخدم المبتدئ:

يفهم الجُمَل والعبارات المتكررة التي لها علاقة باحتياجاته القريبة جدًّا (مثلاً: المعلومات الشخصية والعائلية الأساسية، التسوُّق، المعلومات الجغرافية المحلية، الوظيفة). يستطيع المستخدم المبتدئ في هذا المستوى أن يتخاطب في المهمات البسيطة والروتينية التي تتطلب تبادل معلومات حول قضايا مألوفة ونمطية. كما يستطيع كذلك أن يصف بلغة بسيطة بعض سمات سيرته ومحيطه المباشر والموضوعات التي تقع ضمن احتياجاته المباشرة.

A١ المستخدم المبتدئ:

يفهم ويستعمل العبارات المألوفة والمتكررة يوميًّا، والتعبيرات الأساسية التي يقصد بها تحقيق احتياجاته المباشرة والمحسوسة. يستطيع المستخدم المبتدئ في هذا المستوى أن يُقدِّم نفسه للآخرين، ويستطيع أن يسأل ويُجيب عن الأسئلة المتعلِّقة بالتفاصيل الشخصية، مثل مكان السكنى والأشخاص الذين يعرفهم والأشياء التي يمتلكها. كما يستطيع أن يتواصل مع الآخرين بلغة بسيطة بشرط أن يتكلموا ببطء ووضوح ولديهم استعداد لمساعدته.



قرار اللجنة :

كان قرار اللجنة بعد أن استعرضت التجارب السابقة أن ثمّة حاجة لاختبار يقيس جميع كفايات اللغة العربية لدى غير الناطقين بها تتوافر فيه الخصائص الآتية :

(١) أن يكون اختبارًا شاملاً يقيس جميع كفايات اللغة العربية لدى غير الناطقين بها؛ ولهذا مسوِّغاته التي من أهمها أن المهارات اللغوية تمثِّل كائنًا واحدًا وهو اللغة التي لا ينبغي في الظروف الاعتيادية أن تطغى فيها مهارة على أخرى وأن الكفاية تقاس فيها منطقيًا وطبيعيًا على حد سواء، وهذا ما لا يتوافر في مجمل التجارب السابقة، فمنها ما يختبر المنطوق دون غيره ومنها ما يختبر المقروء دون غيره .

(٢) أن يكون عالميًا، وبهذا يكون متناسبًا مع مكانة اللغة العربية بصفتها إحدى اللغات المتداولة في المحافل العالمية، كما يتناسب مع عراقتها التاريخية وثرائها اللغوي والأدبي والحضاري. والتجارب السابقة

تجارب لصيقة بمؤسسات علمية محدَّدة، وبعضها موضوع لتقديم خدمات مجتمعية محلية .

(٣) أن تتولى تطويره ومتابعته وتطبيقه وصيانته ودراسة ثباته وصدق بنائه هيئة متخصِّصة علميًا وإداريًا ولوجستيًا؛ ذلك أنّ الاختبارات المقننة لم تعد اليوم عملاً تستطيع أية هيئة أن تجعله ضمن مهماتها الفرعية؛ لما لنتائجها من خطورة على الأفراد والمؤسسات العلمية والمهنية والتعليم برمته والمجتمع كله؛ ولهذا حدَّدت اللجنة اسم الاختبار، وهدفه، وطبيعته، ومكوِّناته، وأوزانها المقترحة على النحو الآتي :

مكوِّنات الاختبار ونِسَبها :

تختلف مكوِّنات الاختبار ونِسَبها تبعًا لهدفه، فإذا كان يراد منه اختبار كفايات معيَّنة في مهارات محدَّدة، حُدِّدت المكونات ونسبها بحسب هدف الاختبار. والأصل أن يُبنى اختبار عام يقيس الكفايات العامة في المهارات اللغوية الأربع المتعارف عليها، وهي: فهم المقروء، وفهم المسموع، والكتابة، والتحدُّث بنِسَبٍ متساوية. غير أنه عند بناء هذا الاختبار كان لدى اللجنة العلمية اعتباران:

(١) أن الطلب المعروض أمامها مقدَّم من هيئات علمية تحتاجه لأغراض القبول في برامجها العلمية الأكاديمية .

(٢) أن بعض المهارات اللغوية تحتاج في قياسها قياسًا موضوعيًا وعلميًا إلى احتياجات خاصة إدارية ومنهجية ولوجستية، فحُصِرت مكونات الاختبار في الكفايات الآتية :

أولاً : فهم المقروء بنسبة ٤٥٪

ثانيًا: الكتابة بنسبة ٣٥٪

ثالثًا: فهم المسموع بنسبة ٢٠٪

وصف المكونات:

استيعاب المقروء :

تُبنى أسئلة استيعاب المقروء على نصوص حقيقية ذات أطوال مختلفة. فالطويل منها يكون عدد مفرداته في حدود ٣٠٠ كلمة، ويقسَّم عادة إلى فقرات مرقمة يستعان بأرقامها عند السؤال عنها لتجنيب المفحوص التجوال في النص كله عند الإجابة على السؤال الواحد مما يضيع عليه كثيرًا من الوقت. والمتوسط منها يكون في فقرتين مرقمتين أيضًا، والقصير منها يكون في فقرة واحدة أو حتى في جملة طويلة أو جملتين إحداهما مرتَّبة على الأخرى من حيث المعنى. وتغطي الأسئلة مجالات معرفية متعدِّدة، منها البحث عن معلومة أو تحديد عنوان لفقرة أو للنص كله، أو تحديد الفكرة الرئيسة لفقرة أو للنص كله، أو تحديد معنى كلمة أو تركيب حسب مقتضى النص، أو البحث عن علاقات بين الجمل أو الفقرات كالسببية أو التمثيل أو الشرح والتوضيح. ومنها البحث عن الربط المنطقي الناشئ عن إحالات الضمائر أو الإشارة أو الصلة. ومنها الاستنتاج والاستدلال المنطقي أو توقُّع نتيجة لنص غير مكتمل.

الكتابة :

تتكون أسئلة الكتابة من نوعين: (١) نوع (الاختيار من متعدد) وفيها يجيب المفحوص عن أسئلة تركيبية تسأل عن سلامة الاستعمال اللغوي لبعض العبارات أو الجمل القصيرة؛ ولذا تكثر فيها أسئلة المطابقة والمخالفة في التعريف والتنكير والعدد والتذكير والتأنيث والإعراب. ويسأل فيها عن ترتيب الكلام في الجملة وعن الإسناد والإضافة والإتباع والتراكيب العددية. وتقيس هذا البنود عمليات عقلية كالفهم والتطبيق. (٢) أما النوع الثاني فيتطلب كتابةً مقاليةً لا يقل عدد كلماتها عن ٢٠٠ كلمة فيها رأي أو فكرة أو قضية جدلية. ويطلب من المختبِر في هذا النوع أن يتخذ رأيًا معينًا، موافقًا أو معارضًا، في قضية من القضايا مع الحرص

في كل الأحوال على تأييد رأيه بأمثلة واضحة وأفكار تفصيلية محددة وحجج وبراهين مقنعة. وكان من أوجه التحدِّي الحقيقية في هذا الجزء المهم من قياس مهارة الكتابة ضمان اتساق أسلوب تقويمه سواء أتم ذلك آليًا أم بشريًا لضمان عدالة الدرجة المعطاة. وإلى أن يطور محرِّك حاسوبي يُطمأن إلى تصحيحه النصوص العربية تصحيحًا دقيقًا يوازي على الأقل المحاولات الدولية لخدمة لغة عالمية كاللغة الإنجليزية، فإن المركز استثمر طاقاته في تطوير التصحيح البشري. فأعد أولاً مسودة لمعايير rubrics وأبعاد dimensions يمكن أن تطور إلى أن تصل إلى درجة يمكن الاحتكام إلى نتائجها باطمئنان، ثم عقد ورشة عمل دعا إليها ١٢ أستاذًا جامعيًا منهم المتخصص في علوم اللغة العربية ومنهم المتخصص في علم اللغة التطبيقي ومنهم المتخصص في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وبدأت الورشة بعرض لأجزاء الاختبار وضرورة ضمان عدالة درجته بما في ذلك ما سيتدرَّبون عليه، ثم أُعطِي المتدربون في أول تمرين من تمارين الورشة ورقة من أوراق الطلاب الذين أخذوا هذا الاختبار « اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها»، وطلب من كل أستاذ تصحيحها انفراديًا على الطريقة التي يصحِّح بها كل أستاذ أوراق طلابه الحقيقيين في الفصل. وبعد اكتمال التصحيح عُرِضت أمامهم الدرجات التي أعطاها كل أستاذ لهذه الورقة. وهنا أدرك الأساتذة تفاوت الدرجات مع اجتماع كلمتهم على معظم الأخطاء التي ارتكبها الطالب، وهنا أيضًا استُرعِيَ انتباههم إلى أن التخصص وحده لا يكفي وأن كون الأستاذ يدرِّس لسنوات طوال لا يكفي، وإنما الحاجة ماسة لتطوير معايير تصحيح دقيقة، وهذا وحده كذلك لا يكفي ، إذ لا بد من جمع كلمة المصححين دائمًا على هذه المعايير كما سيتبين من التمرين الذي يليه. بدأ عرض المعايير وتطويرها بالتعديل أو الدمج أو التغيير أو الإضافة. ومع كل مرحلة كانت تعطى ورقة واحدة ليصححها الأساتذة مع السماح لهم بالتشاور الجماعي والعمل المشترك، ثم قُسِّموا كذلك إلى أربع مجموعات وكانت كل مجموعة تعطى ورقة للتصحيح المشترك داخل اللجنة وبعد الانتهاء منها تعرض درجة

كل مجموعة، وكان يُنظر دائمًا إلى نقاط الاجتماع والتفاوت، فما اجتمعوا عليه عُزِّزت معاييره وأُبقيت، وما تفاوتوا فيه أُعيد النظر في معاييره فعُدِّل أو اُستُبدِل. وهكذا إلى أن أكملوا سبع ورقات. ثم وُزِّعت ثلاث ورقات للتصحيح الانفرادي ونُظر في تقويم كل مصحِّح على شاشة العرض العامة أمام جميع المشاركين فيعرف كل مصحِّح مدى قربه وبعده من المصححين الآخرين. وهكذا اكتملت الورشة على مدى أربعة أيام ثم اُخْتيرت عشوائيًا خمسون ورقة ووزِّعت على المصححين الاثني عشر، بمعنى أن كل مصحِّح يصحِّح انفراديًا حزمة الأوراق الخمسين، وفعلاً صُحِّحت الأوراق وفق المعايير والأبعاد المقرَّة في ورشة العمل، ثم أُعطيت كل حزمة بعد تصحيح المصحِّح الأول لمصحِّح آخر؛ لدراسة ثبات معايير التصحيح لدى المصحِّحين جميعًا ثم أُجريت عليها دراسة ثبات المصححين وارتباطهم ببعض؛ فتراوح معدل الارتباط في الورشة الأولى بين (٦٠.) و (٠٧.). لم تكن هذه النتيجة هي ما يطمح إليه المركز، فقرَّر عقد ورشة أخرى دعا لها ١٢ مرشحًا من مدرسي اللغة العربية في التعليم العام وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لكن أحد المرشحين اعتذر قبل انعقاد الورشة بيوم واحد فاستقر العدد على ١١ مرشحًا. وعُقدت ورشة عمل ثانية واتُّبِعت فيها خطوات الورشة الأولى نفسها مع بعض التعديلات والإضافات في معايير التصحيح. وبعد دراسة الارتباط بين المصححين في الورشة الثانية ارتفعت درجته فتراوحت بين (٩٢.) و(٩٥.) ؛ وعندها اُعْتُمِدَت درجة التعبير الكتابي، وضُمَّت إلى الدرجة الكلية للمختَبِر. ويُقدَّم في هذا القسم(قسم الكتابة) اثنان وأربعون سؤالاً في النموذج الواحد للاختبار الواحد، واثنان وثمانون سؤالاً في النماذج الخمسة للاختبار، هذا عدا سؤال التعبير الحرّ.

فهم المسموع :

يُقدَّم للمفحوص أنواع من التسجيلات الصوتية القصيرة جدًا والقصيرة والمتوسطة وقليلاً ما يُسأل عن مقاطع صوتية طويلة. ومن هذه التسجيلات ما هو مفرد monologue ومنها ما هو حوار dialogue. فأما التسجيل المفرد فقد

يكون إعلانًا أو تصريحًا أو جزءًا من نشرة أخبار أو مقطعًا من محاضرة، وأما الحوار فتداول كلامي مباشر بين شخصين في مكتب أو سوق أو مطعم، أو حوار هاتفي أو غير ذلك. ويُسمح للمفحوص أن يأخذ رؤوس أقلام عن أرقام أو تواريخ أو أماكن أو أزمنة محدَّدة مع تنبيهه إلى أن ذلك لا ينبغي أن يكون على حساب سماع المقطع الصوتي سماعًا كاملاً. وتوجَّه إليه أسئلة على هذه المقاطع عن عمليات عقلية أولية كالسؤال عن مكان أو تأريخ محدّد أو وصف اتجاه. أما السؤال عن عمليات عقلية عالية كالتحليل والتركيب فيقلّ في هذا النوع. وتُسجَّل هذه المقاطع الصوتية في مختبرات عالية التقنية لضمان الجودة، وما يُسجَّل منها لأول مرة يقرأه متخصصون في اللغة العربية ومن أبنائها وتتوافر في أصواتهم فنيًا أعلى خصائص الوضوح سواء أكانوا من الذكور أم من الإناث. وقد تطعّم التسجيلات ببعض المؤثرات الصوتية كجرس الهاتف أو الباب أو صوت محرك سيارة أو صوت باب يفتح أو يغلق، أو إقلاع طائرة أو هبوطها، أو سماع إنذار حريق أو طوارئ، وهكذا. ويُقدَّم في هذا القسم واحد وأربعون سؤالاً في النماذج الخمسة للاختبار؛ لأن هذا القسم يقدَّم لجميع المفحوصين في وقت واحد.

التحدُّث :

هذه المهارة هي إحدى مهارات اللغة الأربع الأساسية، لكنّ يلاحظ في توزيع المكونات ونِسَبها أن هذه المهارة لم تُدرَج ضمن المهارات اللغوية، ليس لأنها غير مهمة، أو أنها ليست موضع اهتمام المركز، بل العكس هو الصحيح، وهذا التوزيع مؤقَّت إلى أن يضمن المركز عدالة الدرجة التي تُمنَح عند تقويم هذه المهارة ولا يحصل هذا إلا بالتأكد من مناسبة طريقة الاختبار ونوع الأسئلة والأهم من ذلك كله طريقة التقويم، كما فعل بالضبط مع مهارة التعبير الكتابي الحرّ. وقد اضطلع المركز بدراسة مهارة الكلام/التحدُّث في بعض الاختبارات العالمية

عند ربطه ببعض اختباراته اللغوية فوُجِد أن قراءات هذا المكوِّن من الاختبار تعطي ارتباطًا سالبًا مع المهارات الثلاث الأخرى في اختبار المركز. ولما رُبِط أداء المختبرين في مهارة التحدُّث بأدائهم في المهارات الثلاث الأخرى في الاختبار العالمي نفسه، وُجِد أن الارتباط بينها سالب أيضًا. وهذا يؤكِّد ما يراه المركز من أن درجة هذا الجزء من الاختبار لا تُدْرَج ضمن الدرجة الكلية إلا بعد التأكد من أن شروط عدالة الدرجة متحقِّقة .

بناء الاختبار :

يتكون الاختبار من مكَوِّنين رئيسين: (١) التعليمات، ومنها تعليمات عامة كالإذن بفتح كتيب الاختبار ونهاية كل قسم وعدد البنود فيه، ووقته وتعليمات تظليل الإجابات. ومنها تعليمات تفصيلية كتعليمات كل مكوِّن مثل تعليمات الإجابة على أسئلة المسموع أو المقروء أو الكتابة أو التراكيب النحوية...إلخ. وهذه التعليمات التفصيلية تُجرَّب مقروئيتها في النسخة التجريبية من الاختبار للتأكد من وضوحها وعدم تضمنها أي شكل من أشكال الغموض. (٢) البنود، وهي توزَّع بترتيب وعدد معين في أقسام، وترتَّب بكيفية معيَّنة حسب الصعوبة. ويشتمل النموذج الواحد من الاختبار على ٩٢ بندًا أساسيًا من نوع الاختيار من متعدِّد تُرصَد لآخذ الاختبار درجتها، ويشتمل على سؤال واحد للتعبير الكتابي الحرّ. وثمّة بنود تجريبية موزعة بالتساوي على نماذج الاختبار الخمسة لكي يستفاد منها في بناء الاختبارات المستقبلية بعد تحليلها ومعرفة الخصائص السيكومترية لكل بند منها. وتوزَّع جميع البنود على ستة أقسام، مدة كل قسم ٢٥ دقيقة، فيكون مجموع زمن أداء الاختبار ١٥٠ دقيقة. وللاختبار الواحد خمسة نماذج IIF A، B، C، D، E لها وظيفتان أساسيتان: السماح بتوزيع آخذي الاختبار عند تطبيقه في قاعة الاختبار فيكون لدى كل مفحوص نموذج يختلف عن المجاور له، وإعطاء فرصة بتطبيق عدد أكبر من البنود التجريبية.

كتابة أسئلة الاختبار:

يتَّبع المركز سياسة صارمة في تطوير اختباراته وتطبيقها وتحليلها ودراسة شواهد صدقها وثباتها وصيانتها، ويشترط في منتجاته توافر مواصفات جودة عالية كما أنه يشترط في العاملين على منتجاته أخلاقيات عمل مهنية، واستكتاب الأسئلة واختيار كتبتها من ضمن المنتجات والعاملين عليها؛ ولذلك تبدأ عملية وضع الاختبار بعد تحديد هدفه ومكوناته باختيار كتبة الأسئلة واصطفائهم عن طريق الدراية الشخصية من المركز أو عن طريق المهنيين الذين لهم دراية بشركاء المهنة عن طريق الإدارة والإشراف أو المجال المعرفي المتخصص. ويدعى العدد المناسب للمهمات المطلوب تحقيقها، وفي كل ورشة لمهمات اختبار اللغة العربية لغير النطقين بها يدعى من ١٢ إلى ١٥ مرشحًا لكتابة الأسئلة وقد يزاد العدد مبدئيًا إلى ٢٠ تحسُّبًا للطوارئ أو الاعتذارات. والهدف من هذا العدد تغطية المهمات المطلوبة والحصول على العدد الذي يتيسر تدريبه، فكلما زاد العدد قلت فاعلية التدريب المباشر. تجدول الورشة قبل انعقادها بستة إلى ثمانية أسابيع، وتُهيّأ لها حقائب التدريب التي تشمل الاحتياجات العينية كالأوراق والأقلام والحقائب والشارات، والاحتياجات الإدارية كنماذج الحضور والتعهدات الخطية والتعليمات، والاحتياجات الفنية العلمية كالعروض والاستبانات والنماذج والإرشادات. وتقدَّم للمرشحين في اليومين الأولين مفاهيم عامة عن صناعة الاختبارات المقننة كفنيات الأسئلة وخصائصها الجيدة وتحليل البنود وكيفية تحقيق الاختبار لسمات الثبات والصدق، ويقدِّم هذه المفاهيم متخصِّصون في القياس والاختبارات. ثم يقدّم لهم هدف الاختبار الذي سيشاركون في كتابة مادته ومكوناته وأوزان هذه المكونات. بعدها يبدأ العمل التدريبي المباشر فيقسمون إلى مجموعات صغيرة يشرف على كل واحدة متخصِّص في مجال الاختبار مع حضور متخصصين في القياس والتقويم والاختبارات. وإذا كانت الورشة قد سبقتها ورشة أولى على الأقل في مجال الاختبار المعنيّ دُعِي بعض

الكتاب القدماء وبخاصة من الجيدين منهم لتواصل التجربة بين الكتاب عبر الأجيال. كل مجموعة تعالج مكونًا من مكونات الاختبار ويطلب منهم كتابة أسئلة لمناقشتها علنيًا مع زملائهم تحت إشراف المتخصصين. وإذا انتهت مجموعة من التدرب على أسئلة أحد المكونات انتقلت إلى مكان المجموعة الثانية للتدرب على المكون الذي لم تتدرب عليه وتبادلها المجموعة الأخرى الانتقال حتى تغطى جميع مكونات الاختبار ويكون لدى كل متدرِّب إلمام جيد بكل مكوِّن من مكونات الاختبار. بعدها يكلف كل متدرب بكتابة عدد معين من الأسئلة يتراوح من ٥٠ إلى ١٠٠. وإذا كان المتدرِّب من القدماء استكتب في المكون الذي أوصت لجنة التحكيم باستكتابه فيه مع إطلاعه على توجيهاتها. وقبل أن تذبل جذوة التدريب ومفاهيم الورشة ماتزال حية في الأذهان يطلب من الكتبة تقديم ما كُلِّفوا به في غضون خمسة أسابيع، ولكاتب الأسئلة أن يُحضر أسئلته بنفسه إن كان قريبًا من مقرّ المركز أو يُرسلها عبر ناقل متعهِّد ومتعاقد مع المركز لضمان سرية الأسئلة وخصوصيتها، وتوجَّه إلى رئيس قطاع الاختبارات والقياس. تُستلم الإرساليات وتحفظ نسختها الأصلية بعد تصويرها ثلاث نسخ.

تحكيم الأسئلة :

يُدعى ذوو الخبرة من المحكمين لاجتماع تُعرض فيه إجراءات التحكيم وبياناته واستماراته وقوائم المصطلحات المتداولة، وتُشكل منهم لجان التحكيم، ثلاثة في كل لجنة، أحدهم من المختصين في مجال السؤال والثاني من المختصين في القياس والثالث من مجال يجمع بين الاختصاصين مهمته الموازنة بين المتخصصين وتمثيل دور الطالب أو ولي الأمر أو المجتمع. يختار أعضاء اللجنة رئيسًا لهم من بينهم لإدارة الجلسة وتدوين الملحوظات، ويسجل كل عضو رأيه وتعليقاته على نسخته على أن تكون نسخة الرئيس هي النسخة المرجعية ويدون عليها بالقلم الأحمر ما اتفق عليه من تعديلات على السؤال على ألا تتجاوز مدة المناقشة لكل سؤال سبع دقائق. وتدون اللجنة رقميًا كل ملحوظاتها بما في ذلك

الحكم على السؤال بالقبول دون تعديل أو بتعديل طفيف أو جذري أو مرفوض مع تبيين سبب الرفض. والسؤال المعدّل جذريًا ينقل إلى نموذج خاص بذلك. كما أنها تبين وجهة نظرها في مناسبة السؤال لمجاله ومدى صعوبته وإبداعيته إذا كان كذلك وخلوِّه أو عدم خلوّه من التحيز ضد الجنس أو المنطقة أو نوعية التعليم. وبعد انتهاء اللجنة من تحكيم أسئلة كاتب ما تملأ له استمارة تقويم تتضمن مجموع ما قبل أو عدِّل أو رُفض من أسئلته في كل مكوِّن مع تقويمها لجوانب قوته وضعفه، فيُستفاد من ذلك في إعطاء كل كاتب تغذية راجعة عن أدائه وعن سبل تعزيزه وعن المكوِّن الذي لا يظهر أن للكاتب فيه مهارة فلا يكلف بالكتابة فيه في المرات القادمة. تدخل جميع بيانات التحكيم في الحاسوب وتبدأ من هناك عملية تجهيز الأسئلة للتجريب. فإذا ما جُهِّزت للتجريب حُكِّمت للمرة الثانية لضمان اجتيازها مرحلة التجريب بنجاح؛ إذ يتجنّب فيها ما عُرِف من الصوارف التي تصرف أنظار الطلاب إلى الاختيارات غير الصحيحة. ويُتأكَّد من وجود إجابة صحيحة لكل سؤال.

اللغة المستهدفة :

يقيس هذا الاختبار كفاية المختَبَرين في مهارات القراءة والاستماع والكتابة في اللغة العربية الفصيحة١١المعاصرة المستعملة عربيًا في وسائل الإعلام والهيئات الرسمية والمؤسسات الأكاديمية وسبل التواصل الأخرى، وهي أيضًا المستوى المتعارف عليه عالميًا في المحافل الدولية.

الإجراءات الميدانية ودراسات الصدق والثبات :

التحليل الإحصائي: توزع الأسئلة التجريبية في كتيب الاختبار الحقيقي بطريقة موزونة وممثِّلة لمكونات الاختبار ومجالاته المعرفية وصعوبته. ولا يوجد شيء يميِّز الأسئلة التجريبية عن غيرها؛ ولذا فإن المفحوصين يجيبون عن الأسئلة في جميع كتيب الاختبار بمستوًى واحد من الجِديّة، ويجيبون عليها

كما يجيبون على الأسئلة الحقيقة مع أنهم يعلمون سلفًا بأن ثمّة أسئلة تجريبية غير محتسبة الدرجة. وبعد التطبيق تصحح الأسئلة التجريبية وتبدأ قراءتها وتحليلها إحصائيًا، والسؤال الذي يحقق خصائص السؤال الجيد يدخل في بنك الأسئلة ويصبح سؤالاً حقيقيًا، والذي لا تُحقِّق خصائصه شروط السؤال الجيد فإنه يُنظَر فيه فإن أمكن استصلاحه كان ذلك وأُعيد إلى التجريب مرة أخرى وإلا رُفض.

المنهج : اختيار العينة :

طُبِّقت العينة التجريبية في ٤ معاهد لتعليم اللغة العربية في أربع جامعات سعودية، هي: جامعة الملك سعود (الرياض)، جامعة أم القرى (مكة المكرمة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الرياض)، الجامعة الإسلامية (المدينة المنورة). وشارك في هذه العينة حوالى ١٠٠٠ طالب يمثلون أكثر من ٥٠ جنسية وتتفاوت مستوياتهم.

الأداة :

أُستُخرج من التجريب السابق اختباران (٧٠٥١، ٧٠٥٢) وطُبِّقا في أربع جامعات في جاكرتا لتحرِّي شواهد الصدق. شارك في هذا التطبيق أكثر من ١٢٦٠ طالبًا وطالبة. أنهى أغلب هذه العينة برنامج تعلُّم اللغة العربية وانخرطوا في الدراسة الجامعية، واللغة العربية هي وسيلة التدريس فيها. وبقية العينة هم طلاب تتفاوت مستوياتهم من متوسط إلى متقدِّم في برنامج تعليم اللغة العربية.

التحليل والدراسات:

أجريت على المقياس عدة دراسات للتأكد من صدقه وثباته؛ فكانت درجة ثباته ٠,٩٠ وهذا يعني أنه ذو ثبات عال. أما ثبات معايير تصحيح التعبير الكتابي (الكتابة الحرَّة أو ما يُسمَّى free writing) فقد نُظِر إليها من جانبين: أحدهما يتعلَّق بالتباين المفسَّر وفق نظرية التعميم أو ما يُسمَّى G-Theory حيث

بلغت قيمته ٠,٩٧ ، أي أن ٩٧٪ من الفروق بين درجات الطلاب هي فروق في قدرتهم اللغوية وليس شيئًا آخر، أما الآخر فيتعلَّق بمدى إمكانية الاعتماد على مصحح واحد أو أكثر؛ فأظهرت الدراسة أن الثبات النسبي والمطلق كان عند درجة ٠,٩٦٩ حين يُحتَكم إلى مصحح واحد، ويصبح عند درجة ٠,٩٨٤ حين يُحتَكم إلى مصححين وعند درجة ٠,٩٨٩ حين يُحتَكم إلى ثلاثة مصححين، وعند درجة ٠,٩٩ عندما يُحتَكم إلى أربعة مصححين. ويمكن ملاحظة أن الثبات لا يرتفع كثيراً حين يضاف مصححان آخران، ويُستَخْلَص من هذا أنه لو لم يُحتَكَم إلا إلى مصحح واحد لكان الثبات عاليًا جدًّا.

أما شواهد الصدق فقد كانت متعددة، ففي إحداها فُحِصَت حساسية الاختبار على التمييز بين المستويات المختلفة من الكفاية اللغوية لدى غير الناطقين بالعربية، وكانت العينة البالغ عددها ٧٩٤ طالبًا هم من طلبة وطالبات الجامعات الإندونيسية الدارسين في قسمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية وبعض الدارسين في معاهد تعليم اللغة العربية. وكان السؤال الأول لهذه الدراسة عن الفروق بين الطلبة الجامعيين وطلبة أنهوا الثانوية العامة وانخرطوا في معاهد تعليم اللغة العربية على أبعاد الاختبار الثلاثة (فهم المسموع، وفهم المقروء، والكتابة)، وأظهر التحليل الإحصائي أن هناك فروقًا دالة إحصائياً في المستوى اللغوي بين طلبة وطالبات الجامعة وطلبة وطالبات المرحلة الثانوية لصالح طلبة الجامعة. وحين طرح سؤال عن قدرة الأبعاد المختلفة على التمييز بين المستويات المختلفة لعينة الدراسة واسْتُخْدِم التحليل التمايزي (Discriminant analysis) أظهرت نتائج التحليل أن أبعاد المقياس الثلاثة قادرة على التمييز بين طلبة الجامعة وطلبة الثانوية العامة، إلا أن حساسية فهم المقروء التمييزية أعلى يليه فهم المسموع، ثم الكتابة.

وأُجريت دراسة أخرى على نفس العينة للتعرف على البنية العاملة للمقياس وفق التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من أن الاختبار يقيس بُعْدًا

واحدًا، وأي مكوناته يتحلى باستقلالية يمكن معها إظهار درجاتها للطلبة عند إصدار التقارير؛ فاتضح أن المهيمن والمسيطر على إجابات الطلبة والطالبات هو بعد واحد وهو القدرة اللغوية. كما أن البنود المستخدمة في قياس أجزاء الاختبار الثلاثة (فهم المسموع، فهم المقروء، الكتابة) تقيس ما وضعت من أجله، وأنه يمكن تقدير كفاية الطالب أو الطالبة اللغوية من خلال الدرجة الكلية في الاختبار، وتقدير مهاراته اللغوية في كل بعد من أبعاد الاختبار على حدة من خلال درجات أحدهم في ذلك البُعد.

وفي دراسة ثالثة أُضيفت شواهد صدق البناء الداخلي وفق نموذج راش لتأكيد إمكانية تفسير درجات المقياس لما وُضعت من أجله، ومدى ثبات الدرجة المعطاة، وقد أظهرت نتائج البحث أن ثبات درجة الشخص هو ٠,٩٢ وهو قيمة عالية وتدل على ثبات الدرجات التي يحصل عليها الشخص حين يعيد الاختبار أكثر من مرة في مدد متقاربة. وقد أظهرت النتائج أيضاً أن الاختبار أحادي البعد، كما أظهرت الدراسة أن الاختبار مناسب لشرائح قدرات الطلاب على الرغم من وجود بعض الأسئلة السهلة. وأجريت دراستان عن التصحيح الكتابي لتقويم دقة المصححين ومدى إمكانية الاعتماد على واحد أو أكثر. فاختيرت عشوائيًا أوراق ثلاثة مصححين من ٤٩ ورقة مصحَّحة، ثم رصدت تقديراتهم لدرجات الطلاب على أبعاد التصحيح الكتابي، وقد استخدم نموذج راش للجوانب (الوجوه) المتعددة (Many-facet Rasch model) للتعرف على سلوكيات المصححين في إعطاء الدرجة ومدى التشابه والاختلاف بينهم، فأظهرت النتائج أن قدرات الطلاب يمكن تصنيفها إلى (٦) مستويات عند حذف القيم المتطرفة وبثبات قدره ٠,٩٤، أو إلى (٤) مستويات بثبات قدره ٠,٨٦ عند إدراج القيم المتطرفة. وفي كلتا الحالتين فإن التصنيف يكون دقيقاً نظراً لقيم الثبات المرتفع. أما عن سلوكيات المصححين، فقد أظهرت النتائج عدم تمييز المصححين بعضهم من

بعض ولم تظهر سلوكيات معينة للمصححين في أثناء إعطاء الدرجات، أي إن فهم المصححين لمعايير التصحيح واستخدامهم لها متشابه بدرجة عالية.

وأبرزت أحدث دراسة (الحربي، ٢٠١٥) أن لهذا الاختبار قدرة على اكتشاف المجموعات الكامنة/الخفية (التي لم يتعرف عليها صانعو الاختبار سلفًا) والتي من الممكن أن تتعرف على سمات خفيه لآخذي الاختبار تفيد صانعي البرامج التعليمية لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مستقبلاً في التصنيف أو التسكين أو الاختيار. وبتحليل نتائج أسلوب تحليل المجموعات الكامنة في محاور اختبار اللغة العربية لغير الناطقين بها، وُجِد أن هناك ثلاث مجموعات كامنة هامة، يمكن الاستفادة منها بالتعرف على بعض خصائص هذا الاختبار، حيث ظهرت المجموعة الكامنة الأولى وكان نسبة المسكنين منها من المختبرين (٢٨,٢٪)، وقد تبين أن هؤلاء المختبرين من الأفراد ذوي المستويات المنخفضة في جميع محاور الاختبار، والمجموعة الثانية وكانت نسبة المسكنين فيها من المختبرين (٣١,٠)٪ ويقع فيها المختبرون ذوو المستويات المتوسطة، والمجموعة الكامنة الثالثة (٤٠,٤٠٪) ويقع فيها المختبرون ذوو المستويات المرتفعة. وبالنظر إلى محاور الاختبار في ضوء المستويات الثلاثة للمختبرين (المجموعات الكامنة) المستقاة من بيانات هذه الدراسة، وجد الباحث أن أعلى مستوى أداء حدث في محور فهم المقروء في المجموعات الثلاث (المرتفعة، المتوسطة، المنخفضة) مقارنة بمستوى الأداء في محوري فهم المسموع والكتابة. ووُجِد أيضًا أن أكبر الفروق في المتوسطات بين مستويات الأداء الثلاثة كان في محور فهم المقروء. يلي ذلك في مستوى الأداء والفروق محور الكتابة، ثم فهم المسموع. وبدراسة مدى تأثير العلاقة بين متغيرات الجنس والمرحلة الأكاديمية والخلفية اللغوية مع المجموعات الكامنة المقدرة من بيانات هذه الدراسة، وُجِد أن الأكثر وجودًا في المجموعة الكامنة الثالثة (المختبرين ذوي الأداء المرتفع) هم الإناث ومن ذوي اللغة الواحدة، وفي المستوى الأكاديمي وجد الباحث أن الدارسين في

المرحلة الجامعية من عينة هذه الدراسة هم أبعد مجموعة من أن يكونوا ضمن منخفضي المستوى أو متوسطيه. أما المجموعة الأولى(ذوو المستويات المنخفضة) فوجد بها الذكور وذوو اللغة المتعددة، ومجموعة معينة من الدارسين في المرحلة الثانوية.

الدراسات التي أجراها المركز على هذا الاختبار:

١. د. أمجد العويضة، (٢٠١٣) شواهد صدق البناء وفق منهج راش.

٢. د. أمجد العويضة(٢٠١٥)، استخدام نظرية استجابة البند في تحديد تحيُّز البنود والاختبار: اختبار اللغة العربية المُقنَّن لغير الناطقين بها مثالاً: Detecting Test and Item Bias in Light of IRT Model: Evidence from STAPSOL.

٣. د. خليل الحربي، (٢٠١٣) تحليل بنود الاختبار وشواهد الثبات.

٤. د. خليل الحربي، (٢٠١٣) شواهد صدق البناء وفق برنامج m-plus.

٥. د. خليل الحربي ، (٢٠١٣) ربط درجة الاختبار بمستوى الطالب التعليمي.

٦. د. خليل الحربي استخدام التحليل الهرمي الكامن في تحديد مستويات الطلاب اللغوية: اختبار اللغة العربية المُقنَّن لغير الناطقين بها
Employing Latent Classes Analysis in Identifying Language Proficiency Levels in Arabic Learners: the Case of STAPSOL.

٧. د. سيف القحطاني،(٢٠١٣) تصحيح التعبير الكتابي وفق نظرية « G theory +».

٨.د. سيف القحطاني،(٢٠١٣) تصحيح التعبير الكتابي وفق نظرية الجوانب المتعدِّدة « Multifaceted Theory" .

٩. د. سيف القحطاني (٢٠١٥)، أحد تطبيقات نظرية التعميم في الكشف عن الخصائص السيكومترية لاختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (STAPSOL)

١٠. د. عبدالرحمن الشمراني (٢٠١٣)، إطار الاختبار النظري وتحديد خارطته.

١١. د. عبد الرحمن الشمراني،(٢٠١٣) تصحيح التعبير الكتابي: الإطار النظري وتحديد المعايير .

١٢. د. عبدالله القاطعي (٢٠١٥)، اختبار اللغة العربية المُقنَّن لغير الناطقين بها: أين نحن، وإلى أين الاتجاه؟

الهوامش:

١.انظر مثلاً (٢٠٠٧)، Common European Framework of Reference for Languages p.1.

2. ACTFL Proficiency Guidelines 2012 – Arabic annotations and samples

3. C. Slade and M. Möllering (Eds.) (2010). From migrant to citizen: Testing language, testing culture. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

   G. Extra, M. Spotti and P. Van Avermaet (Eds.) (2009).

   Language Testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes. London and New York: Continuum.

٤. مثل جامعة الملك سعود ممثلة في معهد اللغة العربية، الرياض.

٥. الحبيبي، (٢٠١٢) .

٦. رموني، (١٩٩٢).

7. , p. 15 Clark, (2010)

8. Pearson Education, (2011)

9. (2009) de Graaf

10. Association of Language Testers in Europe, Manual for Test Development and Examining. www.coeint/lang

١١. ليس للعرب تسمية معهودة لمستويات اللغة العربية أو أنواعها، لا في القديم ولا في الحديث. نعم ، العرب يفرِّقون بين الفصحى والعامية في القديم والحديث. غير أن التسميات الحديثة لما يسمى بالفصيحة والمفصحة وغيرها من التسميات جاءت، حسب علمي، إما بتأثير

المستشرقين خصوصًا وإما بتأثير الاتصال الحديث الحاصل بين العرب والغرب على وجه الخصوص. فنجد اليوم اللغة العربية الفصيحة Modern Standard Arabic، واللغة العربية الأدبية المعاصرة Modern Literary Arabic، واللغة العربية الأدبية المكتوبة المعاصرة Modern Written Literary Arabic، واللغة العربية المكتوبة Modern Written Arabic، واللغة العربية المشتركة Arabic Koine، واللغة العربية العامة Arabic Lingua Franca ، واللغة العربية القرآنية Kur'anic Arabic ، ومنهم من خرج من هذا كله فسماها اللغة العربية اليوم Arabic Language Today

المراجع العربية :

١. الحبيبي، شريف.(٢٠١٢). «إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية «دراسة تحليلية». http://azhar-ali.com/go//.

٢. الحربي، خليل.(٢٠١٣). « اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين: قدرته في تعرّف مستويات الطلاب». بحث أُلقي في ندوة «البرامج الدولية لتعليم اللغة العربية وقياس مخرجاتها» المنعقدة في الرياض في ١-٢ من شهر أكتوبر لعام ٢٠١٣.

٣. الحربي، خليل.(٢٠١٣). «اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين: شواهد صدق البناء وفق التحليل العاملي التوكيدي». بحث أُلقي في ندوة «البرامج الدولية لتعليم اللغة العربية وقياس مخرجاتها» المنعقدة في الرياض في ١-٢ من شهر أكتوبر لعام ٢٠١٣.

٤. الحربي، خليل.(٢٠١٥). «استخدام تحليل المجموعات الكامنة في تحديد مستويات الطلاب في الكفاية اللغوية: دراسة تطبيقيه على اختبار اللغة العربية المُقنَّن لغير الناطقين بها.

٥. العويضة، أمجد.(٢٠١٣). «اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين: صدق البناء الداخلي باستخدام نموذج راش». بحث أُلقي في ندوة «البرامج الدولية لتعليم اللغة العربية وقياس مخرجاتها» المنعقدة في الرياض في ١-٢ من شهر أكتوبر لعام ٢٠١٣.

المراجع الأجنبية :

1. Association of Language Testers in Europe, Manual for Test Development and Examining. www.coeint/lang

2. Alkahtani, Saif (2013a). “ Dependability of Human Rating for the NCA’s Free Writing Test.” A paper presented to the “Symposium on International Programs for the Teaching of Arabic” held in Riyadh 2-1 October 2013.

3. Alkahtani, Saif (2013b). “ modeling Raters’ Marking of the NCA’s Free Writing Test.” A paper presented to the “Symposium on International Programs for the Teaching of Arabic” held in Riyadh 2-1 October 2013.

4. American Council on the Teaching of Foreign Languages(2012). Proficiency Guidelines – Arabic annotations and samples

5. Clark, Martyn (2010). Arabic Computerized Assessment of Proficiency(Arabic CAP).

6. Council of Europe (2007). Common European Framework of Reference for Languages.

7. Extra, M. Spotti and Van Avermaet, P. (Eds.) (2009).

Language Testing, migration and citizenship: Cross-national perspectives on integration regimes. London and New York: Continuum.

8. de Graaf, Anneke (2009). Arabic in Education, the Netherland.

9. Pearson Education, (2011). Pearson’s Versant Arabic Test.

10. Rammuny, Raji. The New Arabic Proficiency Test. Report. http://eric.ed.gov/?id=ED360827

11. Slade, C. and Möllering, M. (Eds.) (2010).From migrant to citizen: Testing language, testing culture. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

اختبار العربية المعياري:
لمحة تعريفية

د. حسن بن محمد الشمراني
المشرف والمدير التنفيذي
لبرنامج العربية على الإنترنت
واختبار العربية المعياري
الجامعة السعودية الإلكترو نية

مقدمة

أطلقت الجامعة السعودية الإلكترونية برنامج العربية على الإنترنت، Arabic-Online.net، عام ١٤٣٦ هـ / ٢٠١٥م، وهو برنامج أكاديمي، يضطلع به قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة، ويهدف إلى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حول العالم بعيداً عن حدود الزمان والمكان. وقد رأت الجامعة ضرورة إعداد و تطوير اختبار معياري يقيس الكفاية اللغوية لمتعلمي العربية من غير الناطقين بها لطلاب البرنامج أو لغيرهم ممن يتعلمون اللغة العربية في برامج ومؤسسات تعليمية مشابهة؛ ذلك أنه لا يوجد اختبار معياري عالمي مقنن للعربية منتشر حول العالم، كما هو الحال مع لغات أخرى كالإنجليزية التي تخدمها اختبارات معيارية ذات ثقل واعتراف عالمي مثل: التوفل TOEFL والآيلتس IELTS ؛ حيث تعد في متناول متعلم اللغة الإنجليزية متى أراد قياس كفايته اللغوية في أي مركز من مراكز الاختبارات الموزعة حول العالم. وقد بادرت الجامعة السعودية الإلكترونية إلى إطلاق «اختبار العربية المعياري»، (Standardized Arabic Test) ، وأتاحته في آلاف المراكز، جنباً إلى جنب مع الاختبارات المعيارية في لغات أخرى.

وينبغي التأكيد هنا على أن ثمّة جهوداً كبيرة لا تنكر، قامت بها مؤسسات ومراكز تعليمية سعودية وعربية نظيرة، لكن بعضها بقي في إطاره المحلي الذي أعد من أجله، ولم يكتب له الانتشار العالمي؛ الذي يلبي حاجة متعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أي مكان.

لهذا استشعرت الجامعة السعودية الإلكترونية ضرورة إنجاز اختبار معياري؛ لقياس مهارات متعلمي العربية من غير أبنائها؛ سدّا لفراغ كبير تعانيه لغة الضاد في وضع معايير علمية موثوق بها لتقييم غير الناطقين بها ممَّن يقبلون على تعلمها بأعداد كبيرة، ودفعا بالعربية للالتحاق بوصيفاتها من اللغات العالمية الأخرى، التي وضعت لها معايير مضبوطة لقياس كفايات متعلميها. وبهذا المنجز فإنّ الجامعة السعودية الإلكترونية لا تتنافس مع المؤسسات والمراكز الأخرى، بل تتكامل معها في خدمة اللغة العربية .

تقدم هذه الورقة لمحة تعريفية عن اختبار العربية المعياري، ويتضمن ذلك :

(أ) الأطر والمعايير التي بني عليها الاختبار.

(ب) أهداف الاختبار.

(جـ) مكونات الاختبار.

(د) محتوى الاختبار.

(هـ) بنك الأسئلة.

(و) المستفيدون من الاختبار.

(ز) مراحل بناء الاختبار وتطويره.

(ح) مراكز الاختبار حول العالم.

(ط) الموقع الإلكتروني للاختبار على الإنترنت.

(ي) تقرير الاختبار.

أولاً : الأطر والمعايير :

بعد دراسة متأنية لأحدث الممارسات العالمية في تدريس اللغات الثانية وتقييمها، تبنى مركز الاختبارات بالجامعة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) الذي يعد إطاراً عالمياً لقياس القدرات والكفايات اللغوية. وقد تم ذلك بالطبع، بعد مواءمته بما يلبي مقتضيات قياس مهارات اللغة العربية وعناصرها، كما اطلع المركز على تجربة جامعة متشجن في اختبار اللغة الإنجليزية (MTELP - Michigan Test of English Language Proficiency)، وتجربة آيلتس IELTS، نظام اختبار اللغة الإنجليزية الدولي، (The International English language testing system).

استأنس المركز أيضا بتجربة اختبار التوفل (TOEFL) في اللغة الإنجليزية وعدّه بمثابة المقارنة المرجعية benchmark، واطلع على مراحل تطوره والمعايير التي بني عليها، سواء في نسخته الورقية التي دُشنت عام ١٩٦١ م، أو الصورة المحوسبة منه التي بدأت عام ١٩٩٨ م (TOEFL cBT)، لكن النسخة المعتمدة على الإنترنت (TOEFL iBT)، التي انطلقت عام ٢٠٠٥م، هي الصورة التي قدمت كثيراً من الاستراتيجيات وعدداً كبيراً من الأدبيات والبحوث، التي ألهمت فريق العمل خلال بناء مشروع «اختبار العربية المعياري»؛ نظرا للتشابه الكبير بين الاختبارين من حيث: الهدف، وطريقة البناء والتطوير، والفئة المستهدفة.

ثانياً : أهداف الاختبار :

١. يهدف اختبار «اختبار العربية المعياري»- في المقام الأول - إلى سد الفجوة في اختبارات اللغة العربية ومقاييس الكفاية اللغوية، حيث لا يوجد – حتى وقت نشر – هذه الورقة اختبار معياري للغة العربية واسع الانتشار. وبهذا فإن «اختبار العربية المعياري» يحقق هذا المطلب.

٢. خدمة اللغة العربية ونشرها؛ حيث توجد برامج وأقسام ومؤسسات تعليمية حول العالم تعلم اللغة العربية، لكنها في حاجة ماسة إلى اختبار معياري يقيس كفاية المتعلمين لديها.

٣. قياس القدرة اللغوية لدى غير الناطقين بالعربية، ومدى فهمهم اللغة العربية؛ نحوا وصرفا ومعجما ودلالة واستماعاً وقراءة، والقدرة على التحدث والكتابة بها في السياقات الأكاديمية على وجه الخصوص.

٤. مساعدة الكليات، والجامعات، ومؤسسات التعليم العالي عموماً، في اتخاذ القرارات الحكيمة والسليمة فيما يتعلق بقبول الطلاب في البرامج الأكاديمية المختلفة.

٥. مساعدة من يريد من جهات العمل، في التعرف على كفايات المتقدمين للعمل لديها في اللغة العربية، ومدى تمكنهم من التحدث والكتابة والقراءة بها.

ثالثاً : مكونات الاختبار :

كما يتضح من الشكل رقم (١) ، فإن كل نموذج للاختبار يتكون من خمسة أقسام:

١. اللغة (النحو، الصرف، المعجم، الدلالة)

٢. الاستماع والمشاهدة

٣. القراءة

٤. التحدث

٥. الكتابة

يختلف عدد الأسئلة والبنود وكذلك الزمن من قسم لآخر (انظر الجدول التالي). ويصحَح كل قسم من الأقسام الخمسة على مقياس للدرجات من صفر إلى عشرين درجة حسب وزن السؤال من حيث السهولة والصعوبة؛ حيث يمثل كل قسم نسبة ٢٠٪ (انظر الشكل رقم ٢)، لتكون الدرجة القصوى (المجموع الكلي) للدرجات ١٠٠ درجة. ويستغرق الزمن الكلي للاختبار ١٢٠ دقيقة.

تسلسل	القسم	عدد البنود/ الأسئلة	نوع البنود/ الأسئلة	زمن الاختبار	(الدرجة) ميزان التصحيح
١	اللغة	٢٠	اختيار من متعدد	٢٠	٠ -٢٠
٢	الاستماع والمشاهدة	١٧-٢٢	اختيار من متعدد	٢٥	٠ -٢٠
٣	القراءة	١١-١٣	اختيار من متعدد	٢٥	٠ -٢٠
٤	التحدث	١	كلامية	٢٠	٠ -٢٠
٥	الكتابة	١	مقالية	٢٥	٠ -٢٠
المجموع		٥٠-٥٧		١٢٠ دقيقة	٠-١٠٠

شكل رقم (١) مكونات «اختبار العربية المعياري».



شكل رقم (٢) توزيع مهارات الاختبار بالنسب المئوية.

رابعاً : محتوى الاختبار :

اللغة :

يقيس اختبار اللغة قدرة متعلمي اللغة في عناصر لغوية مهمة؛ في: النحو والصرف، والمعجم، والدلالة. وهي جوانب يتوقع أن يكونوا قد تمكنوا منها تمكناً يسعفهم عند استخدام مهارات اللغة المختلفة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). ويُقدم للمفحوص في هذا القسم عشرون بنداً، من نوع الاختيار من متعدد، لكل بند منها أربعة بدائل (خيارات) ليختار المفحوص البديل الذي يراه صواباً.

الاستماع والمشاهدة :

يقيس هذا القسم قدرة متعلم اللغة على فهم ما يسمع ويشاهد من موضوعات أكاديمية وثقافية عامة، بالإضافة إلى فهم ما يتداول في وسائل الإعلام. يستمع المفحوص أو يشاهد ما يتراوح بين اثنين وأربعة مقاطع مسموعة أو مشاهدة، ليجيب، بعد ذلك، عما ما يتراوح بين ثلاثة وستة بنود للنص الواحد. ويتراوح زمن كل منها ما بين دقيقة ودقيقة ونصف الدقيقة.

تهدف الأسئلة في هذا القسم، بصورة رئيسة، إلى قياس قدرة المفحوص على فهم: الأفكار الرئيسة، أو التفاصيل المهمة، أو التعرف على وجهة نظر المتحدث، وفهم العلاقة بين الأفكار المطروحة، أو الوصول إلى استنتاجات والربط بين المعلومات الواردة، وغير ذلك. وتأتي هذه الأسئلة على هيئة بنود من نوع الاختيار من متعدد ذات إجابة واحدة تكون هي الوحيدة الصحيحة أو الأكثر صواباً من غيرها من البدائل الواردة معها.

القراءة :

يقيس اختبار القراءة قدرة المفحوصين على فهم نصوص قرائية أكاديمية وثقافية عامة، حيث يتكون هذا القسم من نصين إلى ثلاثة نصوص، يحتوي كل

نص فيها على ما يتراوح بين ١٠٠ و٣٠٠ كلمة مع بنود أسئلة تتراوح بين ثلاثة وخمسة للنص الواحد. ويحتوي النص على كل المعلومات التي يُحتاج إليها في الإجابة عن الأسئلة؛ فهي لا تحتاج من المفحوص إلى أي خلفية معرفية سابقة.

تهدف الأسئلة، بصورة رئيسة، إلى قياس قدرة متعلم العربية على فهم المعلومات والحقائق، واستنتاجها. وبعض هذه الأسئلة يطلب إلى المتعلم التعرف على غرض الكاتب، ويحتاج بعضها إلى قراءة ناقدة، والتعرف على معاني الألفاظ من خلال السياقات التي ترد فيها، وبعضها يركز على مهارات التفكير العليا لدى المتعلم. هذه الأسئلة - كما في القسمين السابقين- تأتي على هيئة بنود من نوع الاختيار من متعدد ذات إجابة واحدة تكون هي الوحيدة الصحيحة أو الأكثر صواباً من غيرها من البدائل الواردة معها.

التحدث :

مع أن بعض الاختبارات المعيارية ذات الشهرة العالمية، قد تأخرت في إضافة مهارة التحدث إلى مجموعة اختباراتها حتى السنوات الأخيرة، إلا أن «اختبار العربية المعياري» تضمن هذه المهارة المهمة؛ فبفضل التقنيات الحاسوبية الحديثة، صارت مهارة التحدث مكونا أساسيا لهذا الاختبار. تأتي أهمية هذه المهارة لأن النجاح في البيئة الأكاديمية أو مكان العمل، التي تكون اللغة العربية فيها لغة التواصل، لا يتوقف على فهم اللغة قراءة وتحدثاً فحسب، بل يقتضي ذلك أيضاً التواصل الفاعل. وهكذا فإن قسم التحدث في «اختبار العربية المعياري»، لا يساعد مؤسسات التعليم على اتخاذ القرارات السليمة فيما يخص مدى استعداد الطلاب المرشحين للأعمال الأكاديمية فحسب، بل إنه يمنح المفحوص، الذي يجتاز هذا الاختبار، الثقة بأن لديه من المهارات الكلامية ما يمكنه من التفاعل باللغة العربية في مجالات عدة، تأتي في مقدمتها البيئة الأكاديمية.

يقيس هذا الاختبار قدرة متعلمي العربية لغة ثانية أو أجنبية على التحدث باللغة العربية بفاعلية في القضايا والمجالات الأكاديمية والثقافية العامة، حيث يُطلب إلى المفحوصين التحدث عن موضوع مألوف؛ يتسم بالعمومية نسبياً ولا يحتاج إلى سابق معرفة أو خبرة بالقضية التي يُسألون عنها حتى لا تُقيّد استجاباتهم. فقد يُسألون عن مهمة أو مسألة تتعلق بما يفضلونه أو يستهويهم شخصياً. ويستهل السؤال عادةً بمدخل تمهيدي، يتكون من سطر أو سطرين، يعقب ذلك طرح القضية أو الظاهرة التي ينبغي على المفحوص أن يتحدث فيها خلال تسجيل صوتي على الحاسوب يستمر لمدة خمس دقائق، بعد أن يعطى زمن محدد لبلورة أفكاره، وذلك كما في المثال التالي:

- تحدثْ عن بلد زُرْتَهُ، وأعجبك تَعَامُلَ أَهْلِه، وكيف تَوَدُّ أن تعاملَهم وغيرَهم عندما يزورونك في بلدك، مُبَيِّنًا وجهة نظرك، مُرَاعيًا في تعبيرِكَ:
  - تنظيمَ الأفكارِ وتطويرِها.
  - دَعْمَ أفكارِكَ بِحُجَجٍ مَنْطِقيَّةٍ وَاضِحَةٍ.
  - السلامةَ اللُّغويَّةَ والأَسْلُوبِيَّةَ.
  - وُضُوحَ الصَّوتِ وتَلْوِينَهُ حَسَبَ المعنى.

الكتابة :

يقيس اختبار الكتابة قدرة متعلمي اللغة على الكتابة في القضايا والمجالات الأكاديمية والعامة، ويجيبون كتابة عن سؤال أو قضية تتسم بالعمومية نسبياً؛ تسمح لهم بإبداء معرفتهم وخبرتهم السابقة، ويكتبون في موضوع يعبرون فيه عن آرائهم التي ينبغي أن يدعموها بالشرح والتوضيح، عن القضية المطروحة، وعليهم أن يدعموا هذه الآراء بالحجج والأمثلة. ويبدأ السؤال بمدخل تمهيدي، يتكون من سطر إلى سطرين، يعقبه طرح القضية أو الظاهرة التي ينبغي على المفحوص أن يكتب فيها ما يتراوح ما بين ٢٠٠ و٣٠٠ كلمة، مع الاهتمام بدقة

المحتوى، وتنظيم الأفكار، وحسن الربط، وجودة اللغة المستخدمة، وذلك كما في المثال التالي:

- اكتبْ موضوعا، في حدود ٢٠٠ كلمة، تتحدث فيه عن آداب الحوار، مميزًا بين الحوار الذي يراعي هذه الآداب والحوار الذي لا يراعيها. مراعيًا شُروطَ الكتابةِ من حيثُ:
  - تنظيم الأفكارِ وتطويرِها.
  - دعْمِ رَأْيِكَ في الموضوع بِالْحَجَجِ والأمثلةِ.
  - السَّلامَةُ اللُّغويةُ والأُسْلُوبيةُ.
  - الاستخدامُ الصحيحُ لعلاماتِ الترقيمِ المناسِبَةِ.
  - كتابةِ النصِّ وَفْقَ فِقْرَاتٍ.

خامساً : بنك الأسئلة :

يضم بنك أسئلة «اختبار العربية المعياري» أكثر من سبعة وعشرين ألف سؤال، موزعة على أكثر من ٥٠٠ نموذج. ويعمل مركز الاختبارات بالجامعة السعودية الإلكترونية على تطوير وتغذية هذا البنك، على الدوام، بما يستجد من بنود تكون قد أخذت مجراها المعتاد من مراحل التحرير والتجربة والمعايرة والتحليل الإحصائي.

سادساً : المستفيدون من الاختبار :

صُمّم «اختبار العربية المعياري» لقياس كفاية الدارسين غير الناطقين بالعربية، ويأخذ في الحسبان المهام اللغوية المستخدمة فعلاً في نواحي الحياة المختلفة التي تستخدم اللغة العربية المعاصرة، لغة التدريس في التعليم العام

والعالي، ولغة الإعلام المقروء والمسموع والمُشاهد، واللغة الرصينة للقنوات الفضائية الإخبارية والوثائقية، وغيرها التي تتخذ من الفصحى وسيلة خطاب. ركّز الاختبار أيضا على المجالات الأكاديمية التي يتوقع أن يواجهها الطلاب في الواقع اليومي للحياة الأكاديمية .

يقدم هذا الاختبار للمتعلمين في المستوى المتقدم؛ فهو يوازي المستوى المتقدم في برنامج العربية على الإنترنت Arabic-Online.net في الجامعة السعودية الإلكترونية. وحدد بالمستوى الثالث الموسوم بـ: C١-٢ في الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. ويمكن أن تستفيد مؤسسات التعليم العالي وجهات العمل المختلفة من هذا الاختبار ومخرجاته، ولها أن تتبناه بالصورة التي تراها، كما يمكن أن يأخذه متعلم اللغة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في أي مكان من العالم؛ ليقف على كفايته اللغوية ويمنح المتقدم في ضوء ذلك كشفا بدرجاته؛ فالاختبار متاح للجميع، إلا أنه إلزامي على طلاب برنامج العربية على الإنترنت Arabic-Online.net وشرط للحصول على شهادة الكفاية في اللغة العربية لغير الناطقين بها.

سابعاً : مراحل بناء الاختبار وتطويره :

تضمنت عملية بناء الاختبار وتطويره سلسلة من الخطوات المعقدة؛ حتى يتسنى لفريق العمل من التحقق من أن الاختبار، وما يتضمنه من بنود، يفي بمعايير الجودة التي حددت لكل نص أو سؤال أو بند في كل اختبار على حدة، وكذلك التأكد من أن كل نموذج من النماذج التي تطبق على المفحوصين، يماثل النموذج الآخر من حيث: المحتوى ودرجة الصعوبة، والزمن الذي يستغرقه .

١ - فريق العمل :

يستعين مركز الاختبارات بالجامعة في بناء اختبار العربية المعياري بنوعين من كتاب ومطوري مواد الاختبارات. الفريق الأول: داخلي دائم وهم (المختصون في التقييم) ويكونون من الذين قد تلقوا دورات تدريبية في تعلم اللغات وتعليمها على المستوى الجامعي. وقد مارس معظمهم التدريس في مدارس، أو كليات، أو جامعات تعنى بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى داخل الدول العربية أو خارجها. وتتركز المهمة الرئيسة التي يضطلع بها هذا الفريق في صياغة وإعداد وجمع واختيار مثيرات الاختبار (نصوص، محاضرات، حوارات، مشاهدات)، وكذلك البنود (أسئلة الاختبار) التي يجب أن تكون بين يدي المفحوصين في نهاية المطاف.

أما الفريق الثاني، فيتكون من أعضاء يستعان بهم من خارج الجامعة؛ يختارون بعناية فائقة. ويكونون، عادة، ممن لديهم خبرة في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، ويدربون، في البداية، على كيفية كتابة البنود؛ وتتركز مهامهم في التطوير المبدئي لمواد الاختبار قبل أن يقوم فريق عمل التقييم بصقلها وعمل المراجعة عليها. وتهتم الجامعة اهتماماً كبيراً، بالخبرات التي يتمتع بها هؤلاء وبخلفياتهم المتنوعة؛ ليعكس مجموع هذا التنوع، العينات التي تختار هذا الاختبار حول العالم .

٢ - كتابة البنود :

يتقيد من توكل إليهم كتابة البنود بالإرشادات التفصيلية التي تعطى لهم ليسترشدوا بها عند اختيارهم للنصوص والمحاضرات وعند كتابة الأسئلة، مع الأخذ في الاعتبار أن تكون هذه الأسئلة قابلة للمقارنة - قدر المستطاع - من تطبيق لآخر. ويضعون في الحسبان أيضاً، ما إذا كانت هذه النصوص

والمحاضرات (والأسئلة) التي ترتبط بها، والخاصة بعملية بناء وإعداد الاختبار، تفي بالعناصر الأساسية الأربعة التالية :

- أن تكون واضحة، متماسكة، وذات مستوى مقبول من الصعوبة، ليس بها تعقيدات أو تحيزات ثقافية.
- ألا تتطلب خلفية معرفية عميقة لفهمها.
- ألا تتعارض مع المبادئ التوجيهية والإرشادات التي وضعها مركز الاختبارات لمبدأ العدالة.
- أن تحتوي على مادة ثرية تكفي لاستخراج أسئلة وبنود تصلح للاختبار.

٣ - استعراض البنود ومراجعتها :

تمر المراجعة النموذجية بالتسلسل الزمني الآتي :

- مراجعة المحتوى.
- مراجعة المحتوى، التحقق من الالتزام بمبدأ العدالة، ثم المراجعة التحريرية.
- مراجعة المحتوى، والمراجعة التحريرية، ثم المراجعة النهائية للمحتوى.

وعلى المراجع أن يقوم بتحليل كل بند أو مجموعة من البنود بعناية قبل أن يسلمه لمن بعده. ويعرف كل مراجع لاحق من هو المراجع الذي سبقه، ويقوم غالباً بالتشاور معه فيما يقترحه من تغييرات على البند أو مجموعة البنود. لذا فإن عملية إعداد الاختبار المعياري وتطويره هي عملية تعاونية جماعية.

في ضوء ما سبق، يراجع فريق عمل التقييم مواد الاختبار عدداً من المرات قبل أن تأخذ سبيلها إلى الاختبار الحقيقي؛ فيقوم ثلاثة أو أكثر من هذا الفريق - بالتسلسل - باستعراض كل نص وما يتبعه من بنود. فقد يرون ضرورة مراجعة

النص أو البند المرتبط به، أو قد يرفضونهما تماماً. ولا يصبح النص أو البند مؤهلاً أو مقبولا للاستخدام، في أي اختبار، إلا إذا أجمع فريق عمل التقييم على صلاحيته. وتتضمن هذه العملية مناقشات فيما بين المراجعين في كل مرحلة من المراحل. وفي ختام كل مرحلة من مراحل المراجعة، ينبغي أن يوقع كل مراجع بالموافقة قبل أن ينتقل النص أو البند للمرحلة التي تليه. وتتضمن عملية المراجعة ثلاث مراحل أساسية: مراجعة المحتوى، والتحقق من الالتزام بمبدأ العدالة، ومراجعة تحريرية تركز على كل من المحتوى والتنسيق العام. بالإضافة إلى ذلك، قد يقتضي الأمر أحياناً أن يراجع موضوع ما من قبل متخصص في الحقل العلمي للتخصص للتثبت من مدى دقة المحتوى، ومدى مسايرته ومعاصرته لما هو موجود فعلاً.

٤ - مراجعة المحتوى :

عند هذه المرحلة، يراجع فريق عمل التقييم النصوص والبنود؛ لتقصي صحة ودقة كل من اللغة والمحتوى، آخذين بعين الاعتبار الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- هل اللغة التي قدمت بها مواد الاختبار واضحة؟ وهل هي مفهومة لدى غير الناطق بالعربية الذي يود الالتحاق بالدراسة أو يدرس فعلا في جامعة تكون اللغة العربية هي لغة التعليم الرئيسة فيها؟
- هل محتوى النصوص، وما يرد في البنود، معلوم وفي متناول غير الناطق بالعربية الذي تعوزه المعرفة المتخصصة بالحقل العلمي المطروح في الاختبار (اقتصاد، طب، بلاغة... إلخ)؟
- ما مدى ملاءمة النقاط المطروحة في الاختبار في بنود الاختيار من متعدد؟
- هل توجد إجابة واحدة هي الإجابة الوحيدة الصحيحة أو هي الأكثر صحة؟

- ما مدى معقولية وجذب المشتتات (الخيارات غير الصحيحة)؟
- هل صياغة البنود وتعليماتها واضحة تماماً؟
- هل الإجابة عن بند ما مضمّنة في بند آخر سابق أو لاحق؟ وهل تتعلق الإجابة عن بند لاحق بالإجابة عن بند سابق؟
- هل يقيس البند نتاجاً تعليمياً ذا قيمة؟
- هل يعالج كل بند مشكلة أو فكرة واحدة ليس إلا؟

فيما يتعلق بالتعبيرين: الشفوي والكتابي، فإن عملية المراجعة تمر بنفس المراحل السابقة، إلا أنها ليست متطابقة؛ فالمراجعون يركزون هنا على مدى تمكن المفحوص من التعبير عن الموضوع المطروح، وما إذا كان ثمة غموض في استخدام اللغة التي قدم بها الموضوع، ومدى صلاحية الموضوع في أن يقدم إجابات يمكن تصحيحها بعدالة وإنصاف. وينظر المراجعون أيضاً إلى ما إذا كان الموضوع قابلاً للمقارنة مع ما سبقه وما يلحقه من موضوعات من حيث مستوى الصعوبة. وبناء على ذلك يتم تحديد ما إذا كان الموضوع المطروح للكتابة أو التحدث مقبولاً ويمكن إدراجه في الصورة النهائية للاختبار.

٥ - مبدأ العدالة :

تتطلب معايير الجودة والعدالة، التي وضعها مركز الاختبارات بالجامعة السعودية الإلكترونية، المراجعة لتحقيق مبدأ العدالة، ويجب أن تتم هذه المراجعة قبل أن تستخدم المواد في الاختبار. ولأن الأخذ بهذا المبدأ يعد جزءاً لا يتجزأ من عملية تصميم الاختبار، فإن أعضاء فريق عمل التقييم يخضعون لدورة تدريبية على هذا المبدأ، جنباً إلى جنب مع دورة في كيفية كتابة البنود، وينبغي أن يطبقوا ما ورد في كتيب الإرشادات الخاص بمبدأ العدالة عند مراجعة النصوص والبنود الملحقة بها. لذا فإن مراجعة المحتوى في حد ذاتها، تتضمن

هذا العنصر كبعد من أبعاد إعداد الاختبار وتطويره. وإذا وجد المراجعون مادة غير مقبولة في المحتوى، فإنهم يَسِمونها بتدوين عبارة «لا يفي بمبدأ العدالة»، ومن ثم تحال المادة إلى مراجع المحتوى الذي يقوم بمحاولة لإيجاد حل لها إلى أن يتفق الطرفان (مراجع العدالة ومراجع المحتوى) على المادة في ضوء صدق المحتوى وصدق البناء.

٦ - المراجعة التحريرية :

في هذه المراجعة، تخضع كل مواد الاختبار المعياري إلى تدقيق يهدف إلى التأكد من أن المادة اللغوية المضمنة فيه (مثل: الاستخدام اللغوي، وعلامات الترقيم، والإملاء، والأسلوب، والشكل، والألفاظ، والقواعد، والتنظيم) واضحة، وموجزة ومتسقة قدر الإمكان. ويتحقق المحررون هنا من أن الطريقة التي أقرها مركز الاختبارات قد اُتبعت. بالإضافة إلى ذلك، فإنهم يتحققون من دقة الحقائق العلمية المذكورة في مواد الاختبار وأنها صحيحة في ضوء المستجدات العلمية؛ فإن الحقائق العلمية في بعض المجالات العلمية قد يطرأ عليها تغييرات من حين إلى آخر.

٧ - تجميع نماذج الاختبار الجديد :

بعد أن يُجمعَ فريق عمل التقييم على استخدام النص وما يرتبط به من أسئلة وبنود، تجمَّع المواد في نماذج اختبارية. وينبغي أن يلبي كل نموذج في «اختبار العربية المعياري» نفس مواصفات المحتوى والمواصفات الإحصائية للنماذج الاختبارية التي سبقته. فمن الأهمية بمكان بأن يكون كل نموذج اختباري مماثلاً للنماذج الأخرى؛ بحيث تكون البنود مماثلة من حيث طبيعتها ومستوى الصعوبة. وهذه المماثلة، بدورها، تيسر عملية تسوية equating الدرجات، وهي العملية الإحصائية التي تستخدم لمعايرة النتائج للنماذج المختلفة للاختبار نفسه.

وعند تجميع النموذج الاختباري، يأخذ فريق التقييم بعين الاعتبار عدداً من المتغيرات المعقدة. ويشمل ذلك تنوع الموضوعات في كل اختبار، وعدد البنود في كل نوع من الأسئلة، وصعوبة الأسئلة. ويعمل مجمعو النموذج الاختباري وفقاً لمواصفات وضعت لعملية التجميع .

٨ - إرشادات للتصحيح :

أعد مركز الاختبارات موجهات لتقييم أداء المفحوصين في اختباري التحدث والكتابة. وهي معايير أعدت بعناية، اشترك في نتاجها ذوو الخبرة في تقييم قدرات المفحوصين الكلامية والكتابية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن بين هؤلاء أساتذة يقومون بتعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، ومقيمون متخصصون في تقدير الكفاية الشفهية، وخبراء في علم اللغة التطبيقي من المتخصصين في عمليات القياس والتقويم. وقد وظفوا مجموعة متنوعة من الأساليب عند تطويرهم لهذه الإرشادات والموجهات، ومنها :

- تكليف مجموعات من الخبراء بأخذ عينات من التعبير الشفوي أو الكتابي، وتحديد الظواهر التي تميز بين الأداء في مستويات الكفاية: المنخفضة، والمتوسطة، والعليا.
- لتحقق من عمليات اتخاذ القرار لدى المقيِّمين، لإعداد نماذج للسلوك الذي ينتهجه المُقيِّم.
- المقارنة بين التقييم التحليلي العلمي والتقييم الانطباعي الشمولي .

٩ - تصحيح التعبيرين الشفوي والكتابي :

تمثل عملية تقييم الأداءين الشفوي والكتابي تحدياً لا نجده في الاختبارات ذات البنود الموضوعية. ويهتم فريق عمل التقييم والقياس كثيراً بالصعوبة التي يجدونها في هاتين المهارتين، وبالتفاوت الطبيعي الكائن بين المقيمين. ويسعى

مركز الاختبارات بالجامعة لضبط الجودة عند تقييم الأداء لهاتين المهارتين، وتُتخذ في ذلك عدة خطوات منها :

- اختيار مقيِّمين أكفاء، وبصورة عامة، ينبغي أن يكونوا من المعلمين والمتخصصين ذوي الخبرة في اللغة العربية، أو من الذين يقومون بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وبالإضافة إلى متطلب الخبرة، فإن المركز يفضل المقيِّمين من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه ولديهم الخبرة في تقييم المفحوصين في الأداء الشفوي والكتابي.

- يمكن – مستقبلا– أن يستعين المركز بالناطقين بالعربية من غير أهلها في تقييم المفحوصين في الأداء الشفوي والكتابي، لكن يجب أن يقدموا ما يثبت أنهم قد اجتازوا «اختبار العربية المعياري» بمستوى يحدده المركز؛ خاصة درجاتهم في هاتين المهارتين.

- إذا توافرت كل الشروط لدى المرشحين للتقييم، فإنهم يخضعون لدورة تدريبية مباشرة؛ وجهاً لوجه أو عبر الإنترنت. وعقب خضوعهم للدورة التدريبية، ينبغي أن يجتازوا اختباراً تطبيقياً يسمح لهم بعده بالانضمام إلى فريق التقييم.

- وللتحقق من ثبات عملية التصحيح، فإن هناك آلية وضعها مركز الاختبارات لمراقبة المقيِّمين على الدوام في أثناء التصحيح.

وفي بداية كل جلسة تقييم، يقوم المقيِّمون بعمل تجربة معايرة calibration قبيل شروعهم في تقييم النسخ الأصلية. ويقوم مراقبو جلسة التصحيح بالمرور ومراقبة المقيمين أثناء عملهم. وهؤلاء المراقبون يعملون أيضاً كمقيمين ويخضعون لنفس الآلية في المراقبة. كما يقوم فريق عمل التقييم التابع للجامعة بمتابعة جودة التقييم، ويتواصلون مع مراقبي جلسات التصحيح أثناء الجلسات.

١٠ - الاختبارات الاستطلاعية :

أجرى مركز الاختبارات عدة اختبارات استطلاعية داخل المملكة وخارجها بالتعاون مع عدد من المؤسسات التعليمية على شريحة واسعة من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك للوقوف على مستوى وصعوبة الأسئلة، ووضوح النصوص، والزمن المخصص للاختبار، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في مركز الاختبار قبيل دخول كل مفحوص إلى قاعة الاختبار، بالإضافة إلى أمور تقنية أخرى تتعلق بالتشغيل لتلافي وجود أية مشكلات.

١١ - العودة إلى المراجعة بعد تطبيق الاختبار :

بعد كل تطبيق للاختبار، يخضع كل نموذج من نماذج الاختبار إلى عملية سميناها «التحليل المبدئي»، وذلك لتقييم مدى فاعلية البنود من حيث مستويات الصعوبة، ومدى تمييزها بين المفحوصين ذوي القدرات المختلفة. ويساعد هذا التحليل كلاً من المتخصص في القياس والمتخصص في التقييم، في تحديد البنود عالية الصعوبة، أو تلك البنود التي تخفق في التمييز بين المفحوصين ذوي الكفاية العالية والمفحوصين ذوي الكفاية المنخفضة في المهارة المقيسة. وتتم عملية «التحليل المبدئي» بصورة جماعية: فيقوم فريق عمل التقييم مع خبراء القياس باتخاذ القرارات السليمة حول أداء البند والتحليل. وعقب عملية «التحليل المبدئي» تأخذ البنود مجراها الطبيعي لتكون ضمن مجموعات البنود المقبولة، ويرفق بها معلوماتها الإحصائية.

ولا يقف فريق العمل عند التحليل المبدئي، بل يستعرض إحصاءات مختلفة يقدمها النظام المشغل للاختبار على الإنترنت؛ للتأكد من جودة بنود الأسئلة، ومعالجة البنود الأخرى التي أخفقت في الوصول إلى معايير الجودة. ومن ثم فإن الاختبار يخضع باستمرار للتطوير وفقا للإحصاءات الدورية المنتظمة الواردة من النظام .

ثامناً : مراكز الاختبار حول العالم :

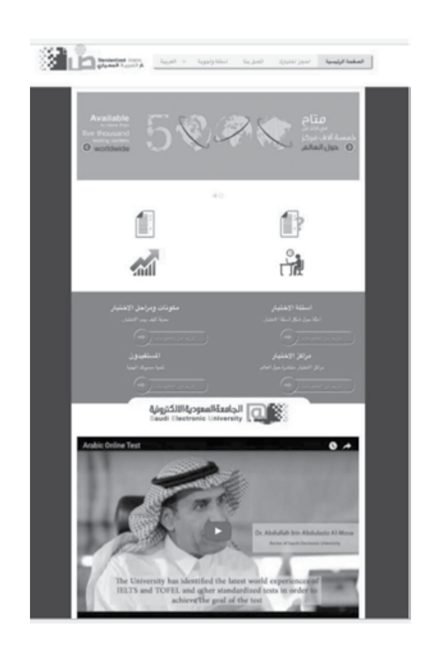
يُقدَم «اختبار العربية المعياري» في أكثر من خمسة آلاف مركز تنتشر حول العالم، تحت مظلة شركة عالمية رائدة في مجال الاختبارات المعيارية العالمية؛ وبهذا فإن «اختبار العربية المعياري» يَرِدُ جنبا إلى جنب مع اختبارات لغوية معيارية أخرى مثل التوفل TOEFL والآيلتس IELTS، وغيرهما، ويعد بذلك الأول من نوعه من حيث الانتشار العالمي والتغطية الجغرافية غير المسبوقة فيما يتعلق باللغة العربية .

وتطبق في المركز إجراءات أمنية دقيقة للتثبت من هوية المفحوص، ومن ذلك إثبات الهوية والبصمة والتفتيش قبيل دخول القاعة المخصصة للاختبار. زُودت مراكز الاختبار حول العالم - تدريجيا - بلوحة مفاتيح عربية تمكن المفحوص من استخدامها أثناء الإجابة عن القسم الخامس في «اختبار العربية المعياري»: مهارة الكتابة. كما زودت المراكز بنشرات تعريفية عن الاختبار بلغتين هما العربية واللغة الأم لمتعلم اللغة، حيث ترجمت الكتيبات التعريفية إلى ست عشرة لغة عالمية .

تاسعاً : الموقع الإلكتروني للاختبار :

صممت الجامعة السعودية الإلكترونية موقعا إلكترونيا على الإنترنت «لاختبار العربية المعياري» www.arabictest.net ، وترجم محتواه إلى ست عشرة لغة عالمية، وسيترجم لاحقا إلى لغات أكثر حسب خطة مستقبلية معدة لهذا الغرض. ويتضمن الموقع تعريفا شاملا بالاختبار وأهدافه ومكوناته، وغير ذلك، كما يشمل آلية مرنة وميسرة لمن يريد التسجيل لأخذ الاختبار، حيث يتضمن معلومات عن المراكز التي تجرى فيها الاختبارات حول العالم؛ بحيث يختار المتقدم المركز الأقرب جغرافيا إلى المنطقة التي يقيم فيها، بالإضافة إلى التواريخ التي تعقد فيها وكيفية إلغاء التسجيل أو إعادة جدولته. ويمكن الموقع

زواره من التواصل مع الفريق الإداري للاختبار بواحدة من القنوات الموجودة على الموقع (انظر الشكل رقم ٣ والشكل رقم ٤).



شكل رقم ٣: الموقع الإلكتروني للاختبار



شكل رقم ٤: التسجيل ومراكز الاختبار

عاشـراً : تقرير الاخـتـبـار :

تصحح مهارات اللغة والاستماع والقراءة آليا، ويتأخر إرسال التقرير حتى يستكمل التصحيح لمهارتي التحدث والكتابة؛ فكما ذكر سابقا، تصحح مهارة التحدث ومهارة الكتابة بشريا عبر الآلية المتبعة لذلك، حيث يسجل المفحوص المادة الشفوية ويكتب في الموضوع المطروح ويرسلهما للنظام. وبعد أن تستكمل عملية التصحيح لهاتين المهارتين ترصد درجاتهما في النظام، وبهذا يكون التقرير مكتملا لجميع الأقسام الخمسة، حيث يرسل التقرير آليا للبريد الإلكتروني لكل مفحوص متضمنا كشفا بالدرجات في كل قسم مع المجموع الكلي،

كما يتضمن التقرير شعار الجامعة السعودية الإلكترونية وشعار «اختبار العربية المعياري» (انظر الشكل رقم ٥).



شكل رقم ٥: شعار «اختبار العربية المعياري»

خاتمة :

ناقشت هذه الورقة تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في «اختبار العربية المعياري» حيث يأتي هذا المنجز إسهاما من الجامعة في خدمة اللغة العربية ونشر ثقافتها حول العالم. كما استعرضتْ أهداف ومبررات إطلاقه، والأطر والمعايير العلمية التي يستند إليها، وأهدافه، ومكوناته، ومحتواه، وبنك الأسئلة، والفئة المستهدفة، ومراحل بنائه وتطويره، ومراكز الاختبار حول العالم، والموقع الإلكتروني على الإنترنت، بالإضافة إلى تقرير الاختبار. وسيلي ذلك، قريبا إن شاء الله، دراسات تحليلية إحصائية حول عدة مجالات تهدف في المقام الأول، إلى تجويد الاختبار وتطويره .

اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية
تجربة معهد اللغويات العربية في الجامعة

د. ماجد بن محمود الحمد
عميد معهد اللغويات العربية
بجامعة الملك سعود

الملخص :

تحتوي هذه الورقة على تعريف باختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية الذي أنجزه معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود. وستعرض الورقة لمقدمة تشتمل على نظرة تاريخية موجزة عن تجربة معهد اللغويات العربية في وضع اختبارات معيارية للكفاءة والتصنيف، ثم وصف لاختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية من حيث تعريفه ومعاييره وما أنجز في مجال حوسبته؛ ليكون متاحاً حاسوبياً لمن يرغب في الاطلاع عليه. وتختتم هذه الورقة بخاتمة تلخص أهم ما جاء فيها بالإضافة إلى وصف مختصر للاختبار في نقاط موجزة .

مقدمة :

يعد معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود أقدم معهد يختص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المملكة العربية السعودية، حيث أنشئ في «عهد الملك فيصل رحمه الله بموجب المرسوم الملكي الكريم الصادر بتاريخ ١٣٩٤/٦/٢٥هـ؛ ليحقق أهدافاً نبيلة على رأسها نشر اللغة العربية وتعليمها لغير العرب. وقد عمل المعهد منذ بدايته في عام ١٣٩٥هـ الموافق ١٩٧٥م من خلال برامجه وأنشطته لتحقيق الأهداف الآتية (معهد اللغويات العربية، ٢٠١٥):

١. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتزويدهم بالثقافة العربية الإسلامية، وذلك من خلال برنامجين يقدّمهما قسم اللغة والثقافة، أحدهما: (مكثّف) لطلاب المنح الدراسية، والآخر: (غير مكثف) مسائي لغير طلاب الجامعة (من الجنسين) .

٢. إعداد معلمين متخصصين في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك من خلال برنامج الدبلوم العالي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، الذي يقدمه قسم اللغويات التطبيقية.

٣. تدريب معلمي اللغة العربية (في أثناء الخدمة) العاملين في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك من خلال برنامج دبلوم تدريب المعلمين ودورة تدريب المعلمين ويقدمهما قسم تدريب المعلمين .

٤. إعداد البحوث والدراسات اللغوية والتربوية من خلال دعم مركز البحوث بالمعهد، وكذلك إعداد المواد التعليمية وتطوير الوسائل المساعدة» .

ومن هذا المنطلق كانت على عاتق المعهد مسؤوليات كبيرة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتأليف الكتب وإجراء الأبحاث المتخصصة في هذا المجال. وبالفعل كان المعهد منذ بدايته نبراساً وقائداً لكثير من المختصين والمهتمين؛ إذ أصدر الكثير من الكتب المؤلفة والمترجمة، سواء أكانت كتباً تعليمية متخصصة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو كتباً علمية تبحث في الأسس والمبادئ التي يقوم عليها هذا العلم .

ومن هذه المسؤوليات كذلك برزت فكرة وضع اختبارات قياسية معيارية باللغة العربية لأغراض متعددة، كقياس الكفاءة أو اختبارات تصنيفية. وقد وضع اختبار تصنيفي في المعهد قام بإعداده عدد من المتخصصين على رأسهم

محمود إسماعيل ومحمد عبدالخالق وغيرهم، وقد استخدم كثيراً في المعهد؛ لتصنيف الطلاب إلى المستويات المناسبة لهم. ويقيس هذا الاختبار مهارات اللغة وعناصرها بطرق متنوعة كالاختيار من متعدد أو الإجابة المباشرة عن أسئلة وضعت خصيصا لذلك .

ونظراً إلى قدم الطريقة التي يقدم بها هذا الاختبار رأى المعهد أن يعد اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية بطريقتين: ورقية وحاسوبية. وقد أنجز في هذا المجال الاختبار بكلتا الطريقتين، حيث أصبح لدى المعهد اختبار ورقي يتكون من اختبارات عدة للاستماع والقراءة والكتابة، أما اختبار الكلام فله طريقته الشفوية الخاصة به. ونظراً إلى أنّ اختبارَي الكتابة والكلام ليس فيهما ما نتكلم عنه من حيث الحوسبة، فإننا سنعرض لاختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية بوصف عام شامل موجز يصف اختباراته الأربعة: الاستماع والقراءة والكتابة والكلام، ثم سنعرض لاختباري الاستماع والقراءة المحوسبين بتفصيل نظراً إلى وضوح عملية الحوسبة في هذين الاختبارين أكثر من غيرهما من أجزاء الاختبار الأخرى، وهذا ما سنتعرض له في الأقسام القادمة من الورقة .

أولا : اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية

تعريف الاختبار :

هو اختبار معياريّ يقيس الكفاءة اللغوية في المهارات اللغوية الأربع باللغة العربية. وهذه المهارات هي: القراءة، والكتابة، والاستماع، والكلام. ويعدّ هذا الاختبار الأول من نوعه في اللغة العربية، إذ لا توجد اختبارات تقيس الكفاءة اللغوية باللغة العربية باستخدام المعايير التي يستخدمها هذا الاختبار، وهي

المعايير المستخدمة في اختبار الكفاءة في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وفي معاهد الحكومة الأمريكية المخصصة لتعليم اللغات .

معايير الاختبار :

ولكل مهارة من المهارات الأربع معاييرها الخاصة بها، نلخصها في الآتي :

١ - القراءة :

يبدأ قسم القراءة من أدنى حدود الكفاءة (المستوى المبتدئ: التعرف على مفردات مألوفة من بيئة الدارس) إلى المستوى المتوسط (الإعلانات، الدعايات، النصوص الوصفية القصيرة، البرامج اليومية والدراسية) فالمستوى المتقدم (نصوص وصفية بجميع الأزمنة، السرد، الأخبار، المقارنة، التعليمات، اليوميات) وانتهاء بالمستوى المتميز (أداء قريب من أداء ابن اللغة المثقف ويشمل ذلك إبداء الرأي وتأييده والتعامل مع موقف افتراضي وتناول الموضوعات بالمجرد والمحسوس). تتسم النصوص المختارة بالتنوع وتناولها مواضيع في شتى ألوان المعرفة، مأخوذة من مادة مختارة من بقاع مختلفة في الوطن العربي.

٢ - الكتابة :

يتدرج هذا القسم من المستوى المبتدئ مروراً بالمتوسط والمتقدم ومنتهياً بالمتميز، ويطلب من الممتحَن في المستوى المبتدئ كتابة تسميات لبعض الصور المتنوعة ضمن مجال المبتدئ (البيئة المحيطة به في المدرسة والمنزل)، وملء بعض النماذج البسيطة التي لا تزيد خاناتها على كلمة أو جملة قصيرة، والتعرف على تسميات في قائمة طعام أو إعلان تجاري. أما المتوسط فيطلب منه كتابة تتضمن رسالة إلكترونية لصديق في موضوع محدد أو بطاقة بريدية لأهله من بلدة زارها أو وصفاً لبرنامجه اليومي ومعلومات عن عمله أو دراسته، وأن يقدّم وصفاً لأفراد أسرته، ومكان سكنه من الداخل والخارج. ويطلب من المتقدم عدد من المهام

كتابة وصف لأكثر من حدث بالماضي وكذلك وصف بالحاضر (كوصف طبيعة عمله، أو برنامج دراسته، أو طبيعة عمل جهاز ما) والمستقبل (مشاريع بعد التخرج مثلاً)، وأن يقارن بين وضعين أو شيئين أو شخصين، وأن يسرد حكاية حدثت له، وأن ينقل للقارئ أحداث الساعة، وأن يعطي تعليمات واضحة لتركيب جهاز ما، أو طريقة استخدامه، أو تعليمات للوصول من مكان إلى آخر .

٣ - الاستماع :

يشبه قسم الاستماع في تصميمه مواصفات قسم القراءة إلى حد كبير، ويختلف باشتماله على نصوص مسموعة على المستويات الأربعة بدلاً من النصوص المقروءة .

٤ - الكلام :

لقد عُقدت أول دورة تدريبية من نوعها في المملكة بإشراف المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية لتأهيل ممتحِنين لمهارة الكلام باللغة العربية. وقد دُرِّب فيها عشرة مشاركين من معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود ومن مؤسسات أخرى، حيث بإمكانهم متابعة الإجراءات مع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية للحصول على ترخيص رسمي منه لتقييم الكفاءة في مهارة الكلام. وتعدُّ شهادات الترخيص وثائق معتمدة في الولايات المتحدة تؤخذ بعين الاعتبار عند التوظيف والترقية في مجال تعليم اللغة العربية. وقد مُنح جميع المشاركين شهادة مشاركة في الدورة التي استمرت أربعة أيام من الثامنة والنصف صباحاً حتى الخامسة مساء .

ثانياً : اختبارا الاستماع والقراءة المحوسبان

في ضوء غياب اختبارات حقيقية للكفاءة اللغوية بالعربية، جرى وضع هذين الاختبارين ضمن مشروع رائد لتصميم حزمة اختبارات قياسية معيارية تعتمد

في إطارها النظري على أسس مفهوم الكفاءة اللغوية على غرار ما هو معمول به في الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي (ولو أنّ الأخير يتّبع أسلوباً مغايراً بعض الشيء). إنّ معظم ما هو متوفر لاختبار الكفاءة باللغة العربية لا يعدو كونه اختبارات قواعد ومفردات.

تشتمل حزمة الاختبارات على ثلاث أدوات لاختبار الاستماع والقراءة والكتابة (لكل منها نسختان)؛ أما المهارة الشفوية فتختبر شفوياً في مقابلة تتم إما وجهاً لوجه أو عبر الهاتف، وقد تم تدريب عشرة مختبرين بالتعاون مع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية. ولكي نقدم امتحاني القراءة والاستماع بأكبر قدر من الاتساق عبر المرات العديدة التي سيقدم بها، وللحصول على بيانات لا يمكن الحصول عليها من الاختبار الورقي كالمدة التي يقضيها الطالب في كل سؤال وعدد المرات التي يعود فيها إلى النص، رأينا حوسبته جزئياً بالأسلوب الموصوف أدناه. ولا يخفى على القارئ أنّ الحوسبة تزيد من درجة ثبات الاختبار؛ لأنه يقدم في كل مرة تماما كما قُدّم في المرات السابقة. ناهيك عن إمكانية تقديمه في المستقبل عبر الشابكة حين تتحسن وسائل حماية سرية الاختبار.

إنّ جمع المعلومات الشخصية من آخذ الاختبار تمكّننا من توفير الوقت وذلك بتحديد نقطة البدء ونقطة الانتهاء تلقائياً، وسوف تساعد البيانات في إجراء البحوث مستفيدين من المتغيرات العديدة. على سبيل المثال، في حال تقديمه كما هو متوقع لأعداد كبيرة من الطلاب، يمكننا دراسة تأثير اللغة الأولى في عملية اكتساب العربية، أو علاقة عدد اللغات التي يلم بها الطالب باكتسابه العربية، أو الوقت الذي يقضيه في الإجابة عن كل سؤال، وغير ذلك كثير.

وصف الاختبارين :

وصِف الاختباران أعلاه بأنهما «قياسيان معياريان.» والقصد بالاختبار القياسي هنا أنه مثل اختبار «توفل» واختبار «آيلتس» يقدّم للطلاب بطريقة ثابتة لا تتغير مهما قدم من مرات دون أن يكون ثمّة تدخل بالتقديم أو بالنتيجة. ونقصد بالمعياري أن أداء آخذ الاختبار يفسر أو يقارن بالمعايير الأربعة التي يُقيّم الأداء وفقها في اختبارات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، ألا وهي وظائف اللغة (ما يستطيع المرء فعله باللغة)، والمحتوى (المفردات)، والسياق (المواضيع)، وسلامة اللغة (درجة النجاح في توصيل المعنى حسب المستوى)، وشكل النص (كلمة، جملة، فقرة، خطاب). ومن المهمّ أن أشير إلى أنّ هذه المعايير أخذت بالاعتبار عند تصميم الاختبار واختيار المادة ووضع الأسئلة والبدائل. وكما يُلحظ من الوصف فإنّ هذين الاختبارين يتبعان نمط الاختيار من متعدّد، وهنا ينبغي تبيين المبادئ التي يقوم عليها ما اتبع في كتابة البدائل الأربعة. أحد البدائل هو الإجابة الصحيحة وتتماشى مع معنى النص دون لبس (ولو أنه ليس حرفياً). أما البدائل الثلاثة الباقية فتبدو للوهلة الأولى صحيحة، لكنها في الحقيقة تغاير المعنى المقصود في النص بدرجات متفاوتة. وهذه المغايرة ليست عشوائية بل تعتمد الأسلوب الآتي :

١. البديل الأول يغاير معنى النص بنسبة ٨٠٪ تقريباً .

٢. البديل الثاني يغاير معنى النص بنسبة ٦٠٪ تقريباً، ولو أنه يحوي مفردات وتراكيب مماثلة للتي في النص .

٣. البديل الثالث يغاير معنى النص بنسبة ٤٠٪ تقريباً، ولو أنه يحوي مفردات وتراكيب مماثلة للتي في النص .

القسم الأول في الاختبارين يقيس كفاءة الطالب المبتدئ، لذلك اعتمد فيه مستوى الكلمة واستخدمت الصور ليتعرف آخذ الاختبار على المعنى المقصود.

القسم الثاني يخص المستوى المتوسط واستخدم مستوى الجملة أو سلاسل من الجمل غير المترابطة. أما القسم الثالث فيناسب المتقدم ونصوصه على مستوى الفقرة المترابطة. والقسم الرابع للمستوى المتميز ونصوصه على مستوى الخطاب المستفيض أي المتميز بالترابط والتماسك.

توصيفات عملية الحوسبة لاختباري القراءة والاستماع :

هناك هدفان رئيسان لمشروع حوسبة الاختبارين، هما : أولاً: تسهيل عملية أخذ الاختبار والحصول على نتيجة آنية، وثانياً: توفير فرص ومعطيات للباحثين لتناول أوجه عدة تتعلق بخلفية الطالب والنتيجة؛ لذا فإنّ التوصيفات أدناه ترسم الطريق للمبرمج كي يبني برنامجاً غير ظاهر لآخذ الاختبار، يتصف بسهولة التعامل معه ويؤدي الغرض المرجوّ منه .

١. يولّد البرنامج ملفاً تختزن فيه المعلومات الآتية في مخدّم المؤسسة التعليمية التي تقدم الاختبار (أو لاحقاً على الشابكة حين تتحسن آلية المحافظة على سرية الاختبار) :

- تاريخ أخذ الاختبار .
- الزمن الذي استغرقه آخذ الاختبار في الانتهاء من كل سؤال من أسئلة الاختبار كافة.
- عنوان الاختبار (مثلاً الكفاءة في استيعاب المقروء) .
- معلومات آخذ الاختبار الشخصية (من البند ٥ أدناه) .
- أرقام الأسئلة متسلسلة ١- ١٠٠ بالنسبة لاختبار القراءة، ومن ١- ٧٠ بالنسبة للاستماع .
- يدرج البديل الذي اختاره لكل من الأسئلة، وفي عمود مجاور الإجابة الصحيحة للسؤال .

- يولّد الاختبار نتيجةً تعرض لآخذ الاختبار بمجرد الانتهاء منه على شكل درجة رقمية محسوبة رياضياً وفق المعادلة البسيطة هذه :
- عدد الإجابات الصحيحة – عدد الإجابات الخطأ + ٣ = النتيجة الرقمية. مثال: ٧٦ – ٢٤ +٣= ٦٨
- يولّد الاختبار أيضاً نتيجة أخرى على شكل تقييم مبني على تقييمات أكتفل وفق جدول حساب التقييم أدناه (انظر البند ١٣).

٢. الصفحة الأولى من الاختبار تحوي عنوان الاختبار فقط دون ذكر عبارة «النسخة ألف/باء». مثلاً «اختبار الكفاءة في استيعاب المقروء بالعربية» .

٣. ينتقل المتحَن من الصفحة الأولى إلى الثانية بالضغط على سهم غليظ ملوّن في أسفل الصفحة يتجه من اليمين إلى اليسار .

٤. توجد في الصفحة الثانية مستطيلات مخصصة لملئها بمعلومات شخصية، يمكن أن تكون بعض المستطيلات قوائم تنفتح بمجرد الضغط عليها ويختار منها المتحَن. مثلاً: عدد الأشهر ١، ٣، ٦، ١٢.

- الاسم
- اللغة الأولى
- اللغات التي يلم بها الطالب
- رقم المستوى أو المساق في المعهد الذي يدرس فيه الطالب
- عدد الأشهر التي درس العربية فيها
- عدد السنوات منذ أن بدأ دراسة العربية

٥. ﻓﻲ حال بدء دراسة العربية منذ شهر/ يبدأ الاختبار بالقسم الأول ويتوقف تلقائياً ﻓﻲ نهاية الثاني .

٦. حال بدء دراسة العربية منذ ثلاثة أشهر على الأقل يبدأ الاختبار بالقسم الثاني، ويتوقف الاختبار تلقائياً عند نهاية القسم الثالث (أي القسمين ٢-٣). (كلّ الاختبارات تنقسم إلى أربعة أقسام) .

٧. ﻓﻲ حال بدء دراسة العربية منذ سنة فأكثر يقدم للممتحَن كلّ الاختبار ما عدا القسم الأول (أي الأقسام ٢-٤) .

٨. يضغط السهم للانتقال إلى الصفحة الثالثة، وهي تحوي تعليمات للممتحَن حول أخذ الاختبار .

- اضغط على صورة السماعة 🔈 لتستمع إلى الكلمة أو الجملة أو النص.
- ﻓﻲ حال اختبار القراءة: اقرأ النص الموجود ضمن المستطيل. إذا كان النص طويلاً اضغط السهم المتجه إلى الأسفل لعرض كلّ النص. يمكنك استخدام كل الوقت المحدد لقراءة كل نصّ .
- يمكن الضغط على السماعة 🔈 مرة ثانية لتستمع إلى النص. لا يمكنك الاستماع مرة ثالثة .
- انظر إلى البدائل الأربعة واختر واحدة منها بالنقر داخل الدائرة.
- كل سؤال له وقت محدد سلفاً لا يمكن تجاوزه .
- عند النقر على السهم ﻓﻲ أسفل الصفحة ينقلك الحاسوب إلى السؤال التالي حيث تقوم بالشيء نفسه .

٩. في أسفل الصفحة الثالثة مربع ملوّن (كبير نسبياً) مكتوب عليه «ابدأ». بمجرد الضغط عليه ينتقل إلى الاختبار. بعد اختيار الإجابة بالنقر ضمن الدائرة إلى جانب البديل المرغوب، يضغط على السهم للانتقال إلى السؤال التالي .

١٠. لا يستطيع الطالب البقاء في سؤال واحد أكثر من الحد الأقصى من الوقت المحدد للسؤال .

١١. كل سؤال يظهر على شاشة مستقلة مع بدائله الأربعة (صور أو كتابة) .

١٢. مادة اختبار القراءة مكتوبة واختبار الاستماع مسموعة .

١٣. بالنسبة للمادة الصوتية في كلّ سؤال يكون محلها أيقونة تدل على مادة صوتية يضغط عليها المتحَن فيسمع الصوت. يمكن أن يكرر هذه العملية مرتين فقط ثم تتوقف الأيقونة عن الاستجابة ويبهت لونها دلالة على خمول وظيفتها .

١٤. تحتسب النتيجة بشكلين :

(١) على صورة عدد كما هو مبيّن في البند رقم ١ .

(٢) على شكل تقييم وفق معايير أكتفل بناء على أداء المتحَن في الأقسام التي قدّمت له في اختباري الاستماع والقراءة، وذلك كما يلي:

احتساب نتيجة اختبار الاستماع كتقييم وفق معايير المجلس الأمريكي						
القسم وعدد أسئلته	الأول ١٥	الثاني ١٥	الثالث ٢٠	الرابع ٢٠	التقييم	
عدد الإجابات الصحيحة	١٠				مبتدئ	أدنى
	١٤				=	أوسط
	١٢	٤			=	أوسط
	١٤	٨			=	أعلى
	١٤	١٢			متوسط	أدنى
	١٤	١٤			=	أوسط
	١٤	١٢	٤		=	أوسط
	١٤	١٤	١٦		=	أعلى
	١٤	١٤	١٨		متقدم	أدنى
	١٤	١٤	١٦	٤	=	أوسط
	١٤	١٤	١٨	١٠	=	أوسط
	١٤	١٤	١٨	١٦	=	أعلى
	١٤	١٤	١٨	١٨	متميّز	----

احتساب نتيجة اختبار القراءة كتقييم وفق معايير المجلس الأمريكي						
القسم وعدد أسئلته	الأول ١٥	الثاني ٢٥	الثالث ٢٥	الرابع ٣٥	التقييم	
عدد الإجابات الصحيحة	١٠				مبتدئ	أدنى
	١٤				=	أوسط
	١٢	٨			=	أوسط
	١٤	٢٢			=	أعلى
	١٤	١٢			متوسط	أدنى
	١٤	٢٢			=	أوسط
	١٤	١٨	٤		=	أوسط
	١٤	٢٢	٢٢		=	أعلى
	١٤	٢٢	١٨		متقدم	أدنى
	١٤	٢٢	٢٢	٤	=	أوسط
	١٤	٢٠	٢٠	١٥	=	أوسط
	١٤	٢٤	٢٢	٢٠	=	أعلى
	١٤	٢٤	٢٤	٣٠	متميّز	----

يتم اختيار الأسئلة من ضمن كل قسم من الأقسام الأربعة عشوائياً من النسختين ألف وباء على الشكل الآتي :

١. القسم الأول: يتم الاختيار عشوائياً من مجموع الأسئلة الثلاثين في النسختين ألف وباء. يعاد ترتيب بدائل كل سؤال عشوائياً في كل مرة يقدّم فيها الاختبار .

٢. القسم الثاني: الأسئلة ١-٧ كما في القسم الأول. أما الأسئلة التي تلي فيختار النص مع الأسئلة التابعة له، ويمكن إعادة ترتيبها عشوائياً وكذلك البدائل الأربعة لكل سؤال .

٣. القسم الثالث والقسم الرابع: يختار نصاً مع الأسئلة التابعة له مع إعادة ترتيب الأسئلة عشوائياً وكذلك البدائل في كل سؤال .

خاتمة

إنّ حوسبة هذين الاختبارين المعياريين والقياسيين في تقييم الكفاءة في استيعاب المسموع والمقروء بالعربية سيكون لها أثر إيجابي في أسلوب تقديم هذين الاختبارين واحتساب نتيجتيهما الرقمية والتقييمية، إضافة إلى اختصار الوقت اللازم لأخذ الاختبار بناء على الخلفية الدراسية لآخذ الاختبار. وسوف يكون للمعطيات المستقاة من الاستبيان المدموج في بداية الاختبار وكذلك المعلومات التي يولدها البرنامج الحاسوبي بناء على ما يفعله آخذ الاختبار في أثناء أخذه له فائدة بحثية هائلة تساعد في دراسة العلاقة بين اللغة الأولى والثانية مثلاً. وسوف تفتح هذه البيانات آفاقاً بحثية واسعة للمهتمين باكتساب اللغة العربية .

ولعلنا نقدم في النهاية مواصفات عامة مختصرة لاختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية على شكل نقاط موجزة تتمثل في الآتي :

١. يقيس الاختبار المهارات اللغوية الأربع باللغة العربية الفصيحة المعاصرة .

٢. الاختبار مبني على أسس اختبار الكفاءة المتبعة في المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وفي معاهد الحكومة الأمريكية المخصصة لتعليم اللغات .

٣. الغالبية العظمى من اختبارات الكفاءة في الولايات المتحدة تجري وفقا لهذه الأسس.

٤. يقيس الاختبار طيف الكفاءة بأسره، من المبتدئ إلى المتوسط، فالمتقدم، وأخيراً المتميّز.

٥. يتكوّن الاختبار من عشر نسخ في الوقت الحاضر، وكلها تعتمد طريقة الاختيار من متعدِّد في وضع الاختبارات .

٦. نسخ اختبار الكفاءة باستيعاب المقروء متطابقة من حيث التصميم ومختلفة في المحتوى .

٧. نسخ اختبار استيعاب المسموع متطابقة من حيث التصميم ومختلفة في المحتوى .

٨. نسخ اختبار الكفاءة بكتابة العربية متطابقة من حيث التصميم ومختلفة في محتوى المهام المختلفة المطلوبة من المُختبَر.

٩. لكل سؤال أربعة بدائل متشابهة بالطول وتبدو لأول وهلة وكأنها كلها صحيحة.

١٠. تمت الاستعانة بالصور المعبرة في مرحلة المبتدئ .

١١. تتدرج الأسئلة ضمن كل مستوى رئيس من الأدنى فالأوسط فالأعلى.

١٢. كل التعليمات والشروح وُضعت باللغة العربية. وقد بُسّطت لغة التعليمات إلى أقصى حد ممكن لمستوى المبتدئ، واستُعين فيها بالأشكال والصور.

١٣. ثمّة مفتاح للإجابات يأخذ بالاعتبار تعديل الدرجة إحصائياً لتخفيف أثر التخمين.

١٤. أما مهارة الكلام فقد عُقِدَت دورة تدريبية بالتعاقد مع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية لتدريب عشرة من المدرسين والأساتذة في معهد اللغويات العربية وغيره من المؤسسات الأكاديمية في الرياض، ومن ثم ترخيصهم ليكونوا مقيّمين للكفاءة في هذه المهارة ثم مختبرين لها .

١٥. اللغة المعتمدة في الاختبار هي اللغة العربية الفصيحة المعاصرة .

١٦. ينطلق الاختبار من المحتوى الثقافي العربي الإسلامي؛ لكون معهد اللغويات العربية في جامعة الملك سعود هو الجهة الأكاديمية المعدّة للاختبار، والمملكة العربية السعودية هي مهد الثقافة العربية الإسلامية .

المراجع :

معهد اللغويات العربية (٢٠١٥)، جامعة الملك سعود:

http://ali.ksu.edu.sa/ar/content/ar-about

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)

1001 N. Fairfax St., Suite 200, Alexandria, VA 22314

T (2900-894 (703 - F (2905-894 (703

headquarters@actfl.org www.actfl.org

ACTFL Proficiency Guidelines 2012:

http://actflproficiencyguidelines2012.org/

International English Language Testing System (IELTS): http://www.ielts.org/

Test of English as a Foreign Language (TOEFL):

http://www.ets.org/toefl

عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها

د. إبراهيم محمد علي عبداللطيف
رئيس وحدة اللغة العربية واختبار العين
في مركز التعليم المستمر
بجامعة الإمارات العربية المتحدة

تهدف هذه الورقة البحثية إلى إلقاء الضوء على تجربة رائدة تشهدها جامعة الإمارات العربية المتحدة منذ عام ٢٠٠٧م، وهي تجربة تصميم اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها؛ ذلك المشروع الذي تبنَّته الجامعة وشرف الباحث بأن يكون مشرفًا على الفريق الذي صمّمه ونفّذه، ثم رئيسًا للوحدة التي تقوم بنشره وتطويره .

وتحقيقًا للهدف من عرض هذه التجربة، رأى الباحث أن يقسّم ورقته قسمين كبيرين، هما :

الأول: التعريف بالاختبار :

وفيه يعرّف الباحث باختبار العين ويتناول أهدافه، ومنطلقاته، والفئات التي يستهدفها، والمحاور التي يتوزّع عليها، والكفايات اللغوية التي يقيسها، وعمليات التقييم وقراءة النتائج فيه.

والثاني: أبرز القضايا التي يثيرها الاختبار.

وفيه يعرض الباحث أبرز القضايا التي أثارها اختبار العين في أثناء تصميمه وبعد تنفيذه على مجموعة كبيرة من المختبَرين، ومن هذه القضايا :

١. النتائج وناقوس الخطر.

٢. موقع قواعد اللغة في اختبار العين.

٣. المستويات اللغوية في اختبار العين.

٤. معيار الكفاءة في اللغة العربية بين الواقع والمثال.

القسم الأول: التعريف باختبار العين:

(١ ـ ١) مدخل تعريفي:

اختبار العين هو أداة قياس موضوعية صمّمها فريق من محاضري اللغة العربية في وحدة المتطلبات الجامعية العامة بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ويدير منظومة الاختبار ويشرف عليها مركز العين للكفاءة في اللغة العربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة[١].

وقد اصطُلح على تسميته بـ (اختبار العين) في صيغة مختصرة لاسمه الكامل وهو: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها[٢].

واختبار العين هو اختبار مقنّن (Standardized Test)، بمعنى أن طريقة تطبيقه وموادّه وتعليمات إجابته وطريقة تصحيحه موحّدة قدر الإمكان لجميع المختبرين.

وإضافة الاختبار إلى كلمة (العين) يعود إلى عدة أسباب أبرزها:

---

(١) في الهيكلة الجديدة لجامعة الإمارات العربية المتحدة الصادرة عام ٢٠١٥ تغير الاسم إلى (وحدة اللغة العربية واختبار العين).

(٢) لمزيد من المعلومات عن اختبار العين راجع:

– د.إبراهيم محمد علي: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها: تعريف وتقديم، بحث منشور في كتاب مجموعة بحوث المؤتمر الدولي للغة العربية (جاكرتا ٢٢ ـ ٢٤ يوليو ٢٠١٠).

– الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات، ٢٠١٠م.

١. أن حرف العَين (ع) هو الحرف الأول من كلمة (عربي وعربية) وهو الدالّ على اللغة العربية في مقابل حرف (E) الدالّ على الإنجليزية، و(F) الدالّ على الفرنسية على سبيل المثال.

٢ ـ أن صوت العَين (ع) يميز اللغة العربية عن كثير من اللغات[1].

٣ ـ حرف العَين (ع) هو أول حرف في أول ترتيب معروف للحروف العربية عند العلامة الخليل بن أحمد الفراهيدي.

٤ ـ انطلق الاختبار من مدينة (العَين) في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ فقد صمّمه فريق من وحدة المتطلبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة في مدينة العَين، ومن المناسب أن يحمل اسم المدينة التي شهدت انطلاقه.

(١) لا مجال هنا للمقارنة بين حرفي الضاد والعين في الدلالة على اللغة العربية، لكن الذي لا يخفى أن الضاد تمثل مشكلة صوتية بارزة في العربية، حتى في العصور الأولى حينما نطق أحد الأعراب كلمة (ظبي) بالضاد أمام الخليفة عمر بن الخطاب، وقد وصل عدد المؤلفات التي حاولت الفصل بين الضاد والظاء إلى أكثر من ثلاثين مؤلفًا، وفي عربيتنا المعاصرة يختلف نطق الضاد بين العرب فهناك من ينطقها دالاً مفخمة، ومن ينطقها ظاء أو أقرب إلى الظاء. ويرى أغلب العلماء أن الضاد التي ننطقها اليوم ليست هي الضاد العربية القديمة، وإنما هي متطورة عنها. أما السِّرُّ في إطلاق (لغة الضاد) على اللغة العربية، فربما يكمن في أن هذه الضاد كانت مشكلة عويصة بالنسبة لمن يريد أن يتعلم العربية من الأعاجم، يقول الدكتور إبراهيم أنيس: (يظهر أن الضاد القديمة كانت عصية النطق على أهالي الأقطار التي فتحها العرب، أو حتى على بعض القبائل العربية في شبه الجزيرة، مما يفسر تلك التسمية القديمة «لغة الضاد»)، أما حديث (أنا أفصح من نطق بالضاد) الذي ينسب إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فإنه لم يرو في كتب الحديث الصحيحة، وقال عنه ابن الجزري: لا أصل له، ولا يصح. ولكل ذلك وغيره نرى أن الضاد في نطقها المعاصر لا تمثل خصيصة مميزة للغة العربية، بقدر ما أنها تشير إلى مشكلة صوتية.
لمزيد من المعلومات حول مشكلة الضاد في العربية راجع:
- برجشتراسر: التطور النحوي للغة العربية، أخرجه د.رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٢، ١٩٩٤م، ص١٨، ١٩.
- د.كمال محمد بشر: علم اللغة العام ـ الأصوات ، القاهرة ١٩٧٠م.
- د. رمضان عبد التواب: مشكلة الضاد العربية وتراث الضاد والظاء، مجلة المجمع العلمي العراقي، المجلد ١١، ١٩٧١م.
- د.عبد المنعم محمد عبد الغني النجار: العلاقة بين الضاد والظاء صوتياً وتاريخياً ولهجياً، مجلة الأزهر، العدد (٨)، السنة: (التاسعة والخمسون)، شعبان سنة ١٤٠٧ هـ/ أبريل ١٩٨٧م.

الكلمة الثالثة في اسم الاختبار وهي (قياس) تُدخلنا مباشرة إلى الهدف منه، والقياس (Measurement) مصطلح تربوي يُعرّف بأنه «تعيين أعداد أو رموز رقمية للأشياء أو الأحداث وفقًا لقواعد، فالقياس إذن يتطلب إجراءات أو عمليات معينة، استنادًا إلى قواعد محددة تستخدم في المقارنة بين الأشياء أو الأحداث وفقًا لمعيار (Standard) أو ميزان (Scale) معرَّف تعريفًا دقيقًا»[1]. ويلاحظ هنا أننا لا نقيس الأشخاص، ولا نقيس الأشياء، وإنما نحن نتعامل مع خصائص للأشخاص أو الأشياء، أو بعبارة أخرى نحن نتعامل مع متغيّرات، والمتغيّر هو أية خاصيّة تأخذ قيمًا أو درجات مختلفة[2].

والهدف من اختبار العين هو قياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، أمّا الغاية من هذا القياس فلا تشذّ عن أغراض القياس المعروفة ومنها: التشخيص، والفرز، والانتقاء، والترخيص (منح الشهادات)؛ فهذا الاختبار يحدد مستويات المختبرين على سلم معاييره المحددة، ويشخص الحالة اللغوية لهؤلاء المختبرين، ويفرزهم في مستويات وفئات محددة، كما أنه يعطي فرصة لمختلف المؤسسات لانتقاء الأفراد الذين يمتلكون المهارات اللغوية الكفيلة بتمكينهم من أداء وظائفهم بكفاءة وفعالية.

أما (الكفاءة)، التي يقيسها الاختبار فهي كلمة يشير معناها اللغوي إلى معاني القوة والقدرة على تصريف العمل[3]، والكفاءة - بصفتها مصطلحًا - تعني القدرة عن جدارة على إنتاج أو تحقيق تأثيرات مطلوبة بأقل جهد ونفقة وهدر»[4]. ويكثر استخدام هذا المصطلح في مختلف المؤسسات حيث نسمعه في الأوساط الإدارية والتعليمية والرياضية والعسكرية وغيرها، وقد نال اهتمامًا ملحوظًا في أوساط المهتمين بالقدرات العقلية والدراسات النفسية واللغوية.

---

(١) صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ص٢٠.

(٢) د.إسماعيل محمد الفقي: التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥م، ص١١.

(٣) المعجم الوسيط، مادة (ك ف أ).

(٤) المركز القومي للبحوث التربوية: اللغة العربية ومشكلاتها، القاهرة، ١٩٨٧، ص٤.

فإذا خصّصنا الكفاءة بربطها بالمجال الذي يقيسه اختبار العين وهو اللغة، أمكننا القول: إن الكفاءة في اللغة تعني «سيطرة المتعلّم سيطرة متقنة على جميع أشكال الاتصال اللغوي في صورته المنطوقة (لغة الحديث)، وفي صورته المكتوبة (لغة الكتابة)»[1]. وتتحقق هذه الكفاءة في اللغة العربية عندما يمتلك الفرد المهارات الأساسية في فنون العربية الأربعة وهي: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، مع اكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة بحيث يصل إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا عن طريق الاستماع الجيد، والنطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة[2].

وتنظر أدبيات اختبار العين إلى الكفاءة في اللغة العربية على أنها قدرة المتعلِّم على التواصُل اللغوي وظيفيًّا وإبداعيًّا، بوضوح ودقّة، وبطلاقة وفاعلية، استقبالاً وإرسالاً، (استماعاً، وقراءة، وكتابة، وتحدّثًا)، وتحقيق التأثيرات المطلوبة كل مرة، بأقلّ جهد ممكن، وفي زمن قياسي.

والكفاءة في العربية ليست متطلّبًا تربويًّا ولغويًّا فقط، وإنّما هي متطلَّب ديني وقومي وثقافي أيضًا[3]؛ فتحقُّق الكفاءة اللغوية لدى فرد من الأفراد يعني قدرته على:

١. التواصل مع النصوص المسموعة والمقروءة على اختلاف أنماطها.
٢. إيصال رسالة هادفة سليمة واضحة عن طريق التحدّث.
٣. التواصل مع تراث أمّته وثقافتها.

---

(١) د.ندا الحسيني ندا: حدود الكفاءة اللغوية للطالب المتخرج في برامج تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي (رؤية لغوية)، من أبحاث ندوة معايير الكفاءة اللغوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩م، ص٣.

(٢) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩١م، ص٥٨.

(٣) د.محمد رجب فضل الله: رؤية تربوية لاختبارات الكفاءة اللغوية للملتحقين بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ضمن كتاب ندوة معايير الكفاءة اللغوية ودورها في تقويم مخرجات تعليم اللغة العربية، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩م، ص١٨٠.

٤. تتويج ذلك كله بتمكُّنه من ترجمة حاجاته وأفكاره ومشاعره إلى كلمات مكتوبة في شتى أنماط الكتابة العربية ولاسيما الوظيفي منها.

ولا شك أن ذلك كله يتعدّى المفهوم اللغوي بمعناه الضيق، ليصل إلى آفاق بعيدة من التواصل والتحليل وتحصيل المعلومات وامتلاك مهارات عليا من التفكير الناقد، وبعبارة أخرى: إن امتلاك الكفاءة اللغوية يُسهم في تخريج أفراد متميّزين على مستوى الأداء اللغوي والفكري والتواصلي، واثقين بتراث أمّتهم، فخورين بمنجزاتها الحضارية، قادرين على الإضافة والتفاعل مع الآخر بثقة[1]،إلى جانب تمكّنهم من تطويرذواتهم وإنجاز مهامّهم الوظيفية بكفاءة وتميّز.

وأخيرًا، فإن الاختبار موجّه إلى شريحة الناطقين بالعربية، والناطقون بالعربية - في أدبيات الاختبار - هم الذين تُعدُّ العربية لغتهم الأم، وهم أيضًا العرب وغير العرب الذين اجتازوا التعليم العام بمراحله الثلاث (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية)، أو ما يعادل هذه المراحل على الصعيد العلمي، وتخرّجوا في مدارس أو في معاهد كانت العربية لغة تدريس معظم موادّها المقرّرة.

ويستهدف هذا الاختبار جميع القائمين بأعمال أو وظائف أو مهام تتطلب منهم التمكّن من اللغة العربية؛ كالمدرسين، والمحامين، وخطباء المساجد، والصحفيين، والإعلاميين، والقضاة، والدبلوماسيين، والمترجمين، والقائمين بأعمال (السكرتارية)، والإداريين، وغيرهم من فئات المجتمع. ويستهدف كذلك الطلبة والدارسين في بيئات تكون العربية لغة التواصل فيها.

---

(١) د.إبراهيم محمد علي وآخرون: الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية)، مرجع سابق، ص١٣.

(٢ ـ ١) أقسام اختبار العين:

يتكوّن اختبار الكفاءة اللغوية من أربعة محاور اختبارية كبرى هي:

(أ) محور الاستماع:

يقيس هذا القسم مهارات فهم النصوص المسموعة، وفيه يستمع المختبَر إلى مجموعة مصطفاة من النصوص العربية الحيّة التي اختيرت من مواقف لغوية طبيعية مثل: نشرات الأخبار، والإعلانات المسموعة والمرئية، والمحاضرات العامة، والندوات، واللقاءات الإذاعية والمتلفزة، والمواد الوثائقية والدرامية. وفي أثناء الاستماع يُطلب من المختبر أن يجيب عن أسئلة مرتبطة بهذه النصوص، وهذه الأسئلة تدور حول مهارات فهم المسموع ولغته.

ويقيس قسم الاستماع قدرة المختبر على الاستماع إلى النصوص العربية الفصيحة، واستيعاب مضامينها المباشرة وغير المباشرة، والاحتفاظ الذهني بالمعلومات الواردة في نصوص مسموعة، وإدراك ما بين جوانبها من علاقات، وتمييز أنماط النصوص العربية المختلفة من خلال الاستماع، وتحديد التعبيرات المفتاحية، والفكرة العامة، والفكر الرئيسة والجزئية في نصوص مسموعة، واستخلاص نتائج منطقية من مقدّمات، وتحديد دلالات كلمات وتعبيرات وأساليب وردت في نصوص مسموعة، وتحديد أنواع العلاقات بين الألفاظ والتراكيب، والتمييز بين العام والخاص، والحقيقة والخيال، والرأي والافتراض والتخمين، وتحديد موقف المتحدث وعاطفته، وثقافته، وسمات شخصيته من خلال أفكاره وتعبيراته وأدلته وأدائه الصوتي، وإدراك المغالطات والتناقضات والمفارقات والمبالغات والأخطاء في النصوص المسموعة.

هذا إلى جانب مهارات لغة المسموع ومنها تحديد المعاني وفقًا للقرائن النحوية والصرفية.[1] ويؤدّى اختبار الاستماع عن طريق الحاسوب، ولا يجوز فيه استخدام الورقة والقلم إلا في القسم الأخير منه.

(ب) محور القراءة:

يقيس هذا المحور مهارات فهم المقروء، حيث تظهر للمختبر مجموعة من النصوص المقروءة، اختيرت وفق معايير محدّدة، وهي نصوص ثقافية متنوعة فكرًا وبناء وحجمًا وأسلوبًا، وتليها أسئلة تدور حول مهارات محدّدة من مهارات القراءة ولغتها.

ومن المهارات التي يقيسها هذا القسم: قراءة نصوص معاصرة (من ٥٠٠ إلى ١٠٠٠) كلمة، وتراثية (من ١٠٠ إلى ٢٠٠) كلمة، وفهْم مضامينها السطحية والعميقة، ونسبة النصوص المقروءة إلى فنونها، ومناقشة الأفكار الواردة في نصوص مقروءة وتحليلها وتصنيفها وتقييمها، وتحليل النص المقروء من حيث: (التعبيرات المفتاحية/ والفكرة العامة/ والأفكار الرئيسة والفرعية/ وهدف الكاتب/ وأهمية الموضوع)، وتحديد موقف الكاتب وثقافته، وعاطفته، وسمات شخصيته، وميوله ومعتقداته، والتدليل عليها، وتحديد أنواع العلاقات بين المعلومات/ والأفكار/ والآراء في نص مقروء، وتحديد دلالات الأدوات والمفردات والتراكيب من خلال سياقاتها، وتعرّف مفاهيم المصطلحات الثقافية العامة الواردة في نص مقروء، وتقييم الأفكار والمعلومات من حيث: (الصحة والدقة والإقناع والعمق والجدّة والابتكار والغزارة...)، وتمييز الأدلة وتقييمها، وتحديد طرائق استخدمها الكاتب لجذب انتباه القارئ، والتدليل عليها، وتقييمها، واكتشاف التفسيرات البديلة لتعبيرات وردت في نص مقروء.

---

(١) لاحظ أن الاختبار لايقيس جميع الكفايات السابقة، بحكم كونه انتقائيًّا؛ ولذلك فإن المهامّ الاختبارية في قسم الاستماع تحاول الإحاطة قدر الإمكان بهذه الكفايات، وتنطبق هذه الملاحظة على بقية المحاور الاختبارية.

هذا إلى جانب مهارات لغة المقروء وأبرزها تحديد أبرز سمات الأسلوب والتدليل عليها، وتقييمها، وتسمية الأساليب النحوية الموظّفة، والتدليل عليها، وصياغة الجمع والمفرد، وتحديد المرادف والضدّ لكلمات محدّدة، وتتبُّع التحوّلات الطارئة على الجذور اللغوية والصيغ الصرفية والمفردات في سياقات محدّدة، وتحديد دلالات الصيغ الصرفية، وتحليل الكلمات من حيث: المكانة المعجمية/ والحقل الدلالي/ والمشترك اللفظي/ والتطوّر المعجمي/ والفروق الدلالية.. ويُجرى اختبار القراءة عن طريق الحاسوب، ولا يجوز فيه استخدام الورقة والقلم.

(ج) محور الكتابة:

تنقسم أسئلة هذا المحور إلى قسمين:

القسم الحاسوبي: وهو يقيس مهارات المختبر في اختيار الكلمات الصحيحة (إملاء ونحوًا وصرفًا) والدقيقة (دلالة)، واستخدام الأساليب النحوية والبلاغية والصيغ الصرفية المناسبة للتعبير عن مواقف محدَّدة.

القسم الورقي: وهو يقيس قدرة المختبر على إنتاج نصوص كتابية وفق معايير لغوية وفكرية محددة، وهو يؤدى عن طريق الكتابة اليدوية.

(د) محور الأداء الشفهي:

في هذا المحور تقاس كفاءة المختبر في القراءة الجهرية، والارتجال. ومن المهارات التي يقيسها هذا المحور: نطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وإعطاء كل صوت حقه في النطق، وصحة الوقف والوصل، والتنويع في نغمات الصوت وفقًا للأساليب ومقتضيات السياق، ونطق الكلمات نطقًا صحيحًا من حيث البنية الداخلية وأواخر الكلمات، وإعطاء كل جنس كلامي حقه من الأداء، وضبط سرعة الأداء الشفوي، ودرجة ارتفاع الصوت، والتحدث بطلاقة في موضوعات محددة بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقدّرة، واختيار كلمات

وأساليب صحيحة ومناسبة، والتخلص من سمات اللهجات العامية التي تتعارض مع معايير الأداء الشفوي الفصيح.

ويُنفّذ اختبار الأداء الشفوي من خلال الحاسوب، حيث يجلس المختبَر في قاعة خاصة ومعه مختبِر يقوم بفتح البرنامج الحاسوبي، ويتابع معه إجراءات الاختبار، فيقدّم له بطاقة القراءة الجهرية التي عليه أن يقرأها بصوت مسموع، ثم يفتح له أسئلة الارتجال، وتُسجَّل الإجابة على الحاسوب وعلى جهاز تسجيل رقمي لمزيد من الحيطة.

ولا يلجأ اختبار الأداء الشفوي - في الإصدار الحالي من الاختبار- لعقد حوار بين الطرفين (المختبَر والمختبِر)، في حين يقيس الاختبار مهارة ارتجال حديث متواصل بالعربية الفصيحة لمدة دقيقة ونصف، ثم دقيقتين ونصف في قضايا وموضوعات عامة مطروقة[1].

وهذا هو جدول أداء الاختبار:

المحور	الزمن (بالدقيقة)	التنفيذ	التقييم
الاستماع	٤٥	حاسوبي	برنامج حاسوبي
القراءة	٦٠	حاسوبي	برنامج حاسوبي
الكتابة (١)	٣٠	حاسوبي	برنامج حاسوبي + مقيِّم
الكتابة (٢)	٣٠	كتابة ورقية	مقيِّم
الأداء الشفوي	١٥	حاسوبي	مقيِّم

(١) من أسباب ذلك الرغبة في تحييد العنصر البشري بمتغيراته اللغوية والصوتية والشخصية والمزاجية والثقافية، متمثّلة في المختبِر؛ فقد لاحظنا في اختبارات لغوية أخرى -اختبار IELTS نموذجًا- أن للعنصر البشري آثاره الواضحة في أداء المختبَرين، وقد تم الوصول إلى هذه الملاحظة من خلال توجيه أسئلة لبعض الطلبة الذي دخلوا اختبار (IELTS)، وكان هناك شبه إجماع على تأثير العنصر البشري في أدائهم الاختباري. وسوف يعاد تقييم ذلك الخيار باستبانة أخرى أكثر شمولاً بعد تطبيق اختبار العين على عدد كبير من الطلبة الذين دخلوا أحد الاختبارات اللغوية القائمة على المحادثة الثنائية.

(٣ ـ ١) الكفايات التي يقيسها اختبار العين:

يُراد بالكفايات (Competences) في وثائق اختبار العين مجموعة المهارات اللغوية المنتمية إلى محور لغوي تواصلي محدّد (استماع، قراءة، تحدّث، كتابة)، التي بامتلاكها يكون المتعلم قد حقّق القدر المطلوب من الكفاءة في ذلك المحور اللغوي التواصلي.

والكفايات التي يقيسها اختبار العين هي تلك الكفايات التي تكفل التواصل اللغوي الفعّال باللغة العربية قراءة واستماعًا وكتابة وتحدثًا، ومن وثائق الاختبار غير المنشورة وثيقة تسمى وثيقة الكفايات اللغوية لاختبار العين، وهي تحتوي على الكفايات اللغوية، وبجانب كل كفاية مؤشرات الأداء التي تمثلها؛ فعلى سبيل المثال تصل كفايات قسم القراءة إلى (٣٩) كفاية، وتم اشتقاق (٣٤٤) مؤشر أداء تعبر عن تلك الكفايات، أما الاستماع ففي الوثيقة (٣٤) كفاية، و(٢٣٢) مؤشر أداء، وفي الكتابة (٢٦) كفاية، و(٢٧٨) مؤشر أداء، وفي الأداء الشفوي (١٨) كفاية، و(٢٠٠) مؤشر أداء، وهذا يعني أن هناك (١١٧) كفاية، و(١٠٥٤) مؤشر أداء.

وعند تصميم وثيقة الكفايات لجأ فريق الاختبار إلى كثير من الوثائق العربية وغير العربية المتعلقة بالكفايات اللغوية، ومنها وثائق تعليم اللغة العربية في التعليم العام في غير بلد عربي، أبرزها الإمارات العربية المتحدة، والسعودية، وقطر، وجمهورية مصر العربية، وسوريا، إلى جانب عدد كبير من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع كفايات اللغة العربية وأهدافها ومعاييرها.

كما حرص الفريق على الاطلاع على أبرز التجارب غير العربية – الإنجليزية تحديدًا – في وضع معايير الكفاءة اللغوية ومنها: (CEFR)[1]، و(ACTFL)[2]، كما درس الفريق أشهر اختبارات الكفاءة اللغوية وعلى رأسها (IELTS)[3]، و(TOEFL)[4]، و(TOEIC)[5]، هذا إلى جانب الخبرات الكبيرة التي امتلكها فريق تصميم الاختبار من خلال عمله في جامعة الإمارات العربية المتحدة في مجال تدريس العربية بالفلسفة التواصلية للطلبة غير المتخصّصين في اللغة العربية.

(٤ ـ ١) التقييم وقراءة نتائج اختبار العين:

ينتمي اختبار العين إلى الاختبارات المَحَكّيّة المرجع (Criterion-Referenced Tests)، وفي هذه الاختبارات تُفسَّر الدرجة بمقارنة أداء الفرد بمحكّ أداء متوقّع. ويصاغ هذا الأداء عادة على صورة كفايات محدّدة أو نواتج متوقّعة أو أهداف سلوكية مرتّبة بحيث تصف مختلف مستويات الأداء[6].

---

(١) هذه الحروف اختصار لـ (Common European Framework of Reference for Languages)، أو الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. راجع نسخته المترجمة من الألمانية إلى العربية بعنوان: الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة د.علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠٨م.

(٢) أي: American Council on the Teaching of Foreign Languages

(٣) أي: International English Language TestingSystem

(٤) أي: Test of English as a foreign language

(٥) أي: Test of English for International Communication

(٦) أما النوع الآخر من الاختبارات، فهو الاختبارات المعيارية المرجع أو الجماعية المرجع (Norm-Referenced Tests)، ويتركز الاهتمام فيها على ترتيب الفرد بالنسبة إلى أقرانه في القدرة التي يقيسها الاختبار، ويمكن تعريف هذا النوع من الاختبارات بأنها الاختبارات التي يُقارن أداء الفرد فيها بمعيار يعتمد على مستوى جماعة الأقران التي ينتمي إليها هذا الفرد، ويتمثل هذا المستوى بمتوسط درجات هذه الجماعة وتتمثل المقارنة بمدى انحراف درجات الفرد عن هذا المتوسط، والتأكيد على الفروق بين الأفراد والتمييز بينها، ولاشك أن هذا المعيار يتغير بتغير الجماعة، ولابد من تفسيره في إطار تركيب الجماعة.
لمزيد من المعلومات راجع :
مقالة (القياس محكي المرجع)، http://www.elssafa.com/vb/showthread
عبد الله محمد السهلي: قراءة في كتاب الاختبارات التشخيصية مرجعية المحكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، للدكتور صلاح الدين محمود علام، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

وبكلمات أخرى فإن اختبار العين لا يقسم المختبرين إلى الشريحتين المعروفتين (الناجح والراسب)؛ فليس هناك ناجح أو راسب في هذا الاختبار، وإنما هناك درجات يحصل عليها المختبرون تُترجِم أداء كل مختبر، وتحوّل هذه الدرجات إلى مستويات مكافئة لها، لكل مستوى توصيف دقيق يحدد المهارات اللغوية التي يمتلكها محققو هذه المستويات. وعند تطبيق هذا الاختبار على أفراد مؤسسة معينة تكون البداية بدراسة المواصفات والمهارات اللغوية المطلوب توافرها في هؤلاء الأفراد حتى يستطيعوا إنجاز أعمالهم ووظائفهم بكفاءة، وتتم هذه الخطوة بالتعاون بين فريق الاختبار وقسم التطوير المهني في المؤسسات المستفيدة من الاختبار، وبعد تحديد هذه المهارات والمواصفات يُحدّد المستوى اللغوي المناسب على سلم المستويات التي يفرزها الاختبار، ويصبح المختبر مطالبًا بتحقيق هذا المستوى.

ومعنى أننا سننفذ اختبارًا موحدًا على جميع الفئات، مع اختلاف الدرجة المطلوبة وفق متطلبات كل فئة، فقد تحتاج فئة ما إلى درجة عالية في محور محدد، ودرجة أقل في محور آخر؛ فخطباء المساجد، مثلاً، في حاجة إلى درجة عالية في مهارات الأداء الشفوي، أما الصحفيون فهم في حاجة إلى درجة عالية في مهارات الكتابة، وهكذا..

والمستويات التي يفرزها اختبار العين هي:

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
ممتاز	جيد جدًّا	جيّد	مؤهّل	متوسط	دون المتوسط	محدود	محدود جدًّا	ضعيف

وتجرى عمليات التقييم ورصد الدرجات بطريقة تحافظ على ثبات الاختبار، فأسئلة القراءة والاستماع والقسم الأول من الكتابة تصحح آليًّا بوساطة برنامج حاسوبي خاص. أما الكتابة الورقية والأداء الشفوي فتخضع

لعمليات تصحيح ثنائية وفي بعض الأحيان ثلاثية. ويقوم بالتقييم محاضرون متخصصون مدربون ذوو خبرات كبيرة، ويخضعون لعمليات مستمرة من المتابعة والتدريب والتقييم.

(٥ ـ ١) تجريب الاختبار وتنفيذه وتقييمه:

- أُجري الاختبار أكثر من مرة للتحقق من الصدق والثبات والموضوعية والواقعية.
- جُرّب الاختبار عام ٢٠٠٦ على عينة من موظفي جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- وجُرّب عام ٢٠٠٧ على عينة من ضباط القيادة العامة للقوات المسلحة الإماراتية.
- ثم جُرّب عام ٢٠٠٨ على عينة من المدرسين المنتسبين إلى مجلس أبو ظبي للتعليم.
- نُفّذ الاختبار -حتى نهاية ديسمبر ٢٠١١م- على حوالي (٧٠٠٠) فرد، منهم الضباط والطلبة الجامعيون، ومعلمو التعليم العام في مختلف المراحل والتخصصات التدريسية، وأمناء المعامل، والاختصاصيون الاجتماعيون.
- يجري تسويق الاختبار لدى كثير من المؤسسات داخل دولة الإمارات العربية المتحدة، ولدى فريق الاختبار طموح لنشره في العالم العربي.

وقد خضع المشروع لعمليات تقييم من شخصيات ومؤسسات علمية مرموقة، من مجمع اللغة العربية بالقاهرة[١]، وقسم اللغة العربية في كلية الآداب من الجامعة الأردنية[٢]، وكلية العلوم الإنسانية في جامعة الإمارات العربية

(١) الأستاذ الدكتور/ محمد حماسة عبد اللطيف، عضو المجمع.

(٢) الأستاذ الدكتور/ نهاد الموسى، رئيس قسم اللغة العربية في كلية الآداب بالجامعة الأردنية.

المتحدة[١]، ووزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة[٢]، وستستمر عمليات التقييم بصورة دورية منتظمة.

(القسم الثاني) من أبرز القضايا التي يثيرها اختبار العين:

كثيرة هي القضايا التي أثارها ويثيرها اختبار العين، ومردُّ هذه الكثرة أن فريق تصميم الاختبار كان يضرب في أرض غير معبّدة، ويخوض في مجال جديد على العربية، ولم يجد من الدراسات التربوية واللغوية العربية ما يقدم حلولاً جاهزة لكثير من المشكلات التي تواجه العاملين في حقل جديد كهذا.

ومن هذه القضايا ما فرض نفسه في أثناء تصميم الاختبار، ومنها ما أظهرته نتائج تنفيذه، وستكتفي هذه الورقة بإلقاء الضوء على أربع قضايا:

- النتائج وناقوس الخطر.
- موقع قواعد اللغة في اختبار العين.
- المستويات اللغوية في اختبار العين.
- معيار الكفاءة في اختبار العين بين الواقع والمثال.

(١) أ.د. محمد الأمين الخضري، الرئيس الأسبق لقسم اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، ولجنة من متخصصين في مختلف علوم العربية (النحو والصرف وعلم اللغة والبلاغة والأدب والنقد) من قسم اللغة العربية، في كلية العلوم الإنسانية، بجامعة الإمارات العربية المتحدة، منهم: د.فاطمة البريكي، ود.أحمد مصطفى عفيفي، ود.رشيد بو شعير، ود.سيف المحروقي، ود.عبد الملك عبد الوهاب أنعم، ود.لطيفة إبراهيم النجار، ود.مصطفى عبد العليم، ود.هدى سالم آل طه. كما شارك في التقييم د.عطا جبريل من قسم اللغة الإنجليزية، وهو متخصص في التقييم اللغوي.

(٢) قام بالتقييم فريق تكون من أكثر من عشرة من موجهي اللغة العربية بالوزارة، إضافة إلى د.محمد الشافعي من مركز تطوير المناهج، ود.إسلام مصطفى أبو غيدة من مركز تطوير الاختبارات.

(١ ـ ٢) النتائج وناقوس الخطر:

طُبق الاختبار في الفترة من مايو ٢٠٠٧م حتى نهاية ديسمبر ٢٠١١م على حوالي (٧٠٠٠) مختبر؛ منهم الطلبة الجامعيون، والمعلمون، والضباط، وأمناء المعامل، والاختصاصيون الاجتماعيون. وقد جاءت نتائج الاختبار كاشفة عن تدنٍّ ظاهر في المستوى اللغوي لكثير من المختبرين، ولا نكاد نستثني من ذلك سوى نتائج معلمي اللغة العربية وبعض معلمي التربية الإسلامية، تلك النتائج التي تحتاج إلى قراءة خاصة في بحث آخر.

إن نتائج الاختبار - بصورة عامة - لتدقّ بقوة ناقوس الخطر، وتحذّر من الحالة التي وصلت إليها اللغة العربية على ألسنة كثير من أبنائها. ومما لوحظ أن حالة الضعف هذه لا تخصّ قطرًا عربيًّا دون آخر؛ فالأفراد الذين دخلوا الاختبار لا يمثلون قطرًا عربيًّا واحدًا، بل يتوزّعون على معظم الجنسيات العربية، ولعل هذا مما يميّز اختبار العين الذي صُمِّم في دولة منفتحة تستقطب العمالة من جميع الأقطار العربية، وقد كان معظم المختبرين يحملون الجنسيات الإماراتية والمصرية والسورية والأردنية والفلسطينية، مع عدد أقلّ ممن ينتمون إلى دول المغرب العربي.

وقد تجلّى هذا الضعف في مهارات الاستقبال (القراءة والاستماع)، كما تجلى في مهارات الإرسال (الكتابة والأداء الشفوي)، وإن كانت نتائج مهارات الإرسال اللغوي قد جاءت أعلى قليلاً من نتائج الاستقبال. ولعله من المفيد إلقاء مزيد من الضوء على أبرز مظاهر الضعف التي كشف عنها الاختبار في محور الإرسال اللغوي:

(أ) في مهارات الكتابة: أمكن تحديد كثير من مظاهر الضعف أبرزها:

١. شيوع أخطاء الإملاء في كتابة الهمزات بأنواعها (القطع، والوصل، والمتوسطة، والمتطرفة)، والتاء المربوطة، والألف المقصورة.

٢. شيوع أخطاء الإملاء الناتجة عن مشكلات في نطق بعض الأصوات العربية، وهذا النوع من الخطأ لم يكن يحظى من قبل بالاهتمام الكافي، ويتمثّل في كتابة الحرف بطريقة غير صحيحة جاءت نتيجة لنطقه بطريقة غير صحيحة، مثل كتابة الثاء سينًا، والذال زايًا، والضاد ظاء، والظاء ضادًا، وحذف ألف الوصل واللام الشمسية من الكتابة، وغير ذلك.

٣. شيوع أخطاء (نحو الكتابة) بصورة كبيرة، والمقصود بهذا النوع من الأخطاء تلك التي يقع فيها الكاتب بسبب عدم إلمامه بالقواعد النحوية، مثل: كتابة المثنى فتجد عبارات مثل: (قام الطرفين/ وكان هناك طريقين)، وكتابة جمع المذكر السالم (سافر المؤلفين/ وسمعنا عن كثير من المهندسون)، ونون المثنى وجمع المذكر السالم عند الإضافة (إن مدرسين اللغة العربية...)، وكتابة الاسم المنصوب المنون (قرأت قصتًا/ اشتريت كتاب/ شربت ماءًا). وقُل مثل ذلك في كتابة الأسماء الخمسة، وكتابة الأفعال الخمسة.

٤. ركاكة الأسلوب، والتأثر البالغ بالتراكيب العامية وتراكيب اللغة الإنجليزية عند الكتابة.

٥. عدم أو قصور في القدرة على إنتاج عبارات مكتملة واضحة دقيقة الدلالة.

٦. شيوع أخطاء الربط بين الجمل.

٧. عدم أو قصور في القدرة على إنتاج الأساليب اللغوية بطريقة صحيحة، وبخاصة الاستثناء والشرط.

٨. ضعف الحصيلة المعجمية؛ مما يؤدي إلى استخدام مفردات غير دقيقة لا تعبر عن المراد، ويؤدي استخدامها إلى غموض في الدلالة وتشوُّش في الرسالة المقصودة، كما يؤدي إلى عدم مراعاة مقتضى الحال عند الكتابة.

٩. إهمال علامات الترقيم، أو استخدامها بصورة غير صحيحة.

١٠. عدم أو قصور في القدرة على كتابة الأرقام بالحروف.

(ب) وفي **مجال الأداء الشفوي:**

جاءت المشكلات في هذا المجال أكثر فداحة وأشدّ تعقيدًا؛ لأن مشكلة الكتابة ربما يسهل حلّها بتحديد الخطأ والصواب، ومعرفة القاعدة، أما مشكلة التحدث والأداء الشفوي فتبدو عسيرة على العلاج، وتحتاج إلى جهود كبيرة وتدريبات متواصلة، بداية من المستوى الصوتي والصرفي وانتهاء إلى الطلاقة اللغوية والارتجال بالعربية في تلقائية ويسر وسهولة وسرعة.

ويمكن تقسيم الملاحظات التي أظهرتها النتائج إلى قسمين: أولهما يتعلق بمهارات القراءة الجهرية، والثاني يتعلق بمهارات الارتجال.

ففي القراءة الجهرية: طلب من كل مختبر قراءة بطاقة تحتوي على ثلاثة نصوص عربية أولها نص نثري معاصر غير مضبوط بالشكل مكوّن من حوالي (٢٠٠) كلمة، وثانيها نص شعري مكون من ثلاثة أبيات يحتوي على بعض الكلمات المشكَّلة، وآخرها نص قرآني مكون من ثلاث آيات قصيرة مشكَّلة تشكيلاً كاملاً. وكان أمام كل مختبر دقيقتان ونصف للاستعداد للقراءة وسُمح لهم بوضع علامات التشكيل على البطاقة. **وقد برزت أخطاء كثيرة منها:**

١. أخطاء في قراءة بعض الكلمات، فكلمة (مطالب) تُقرأ (مطلوب)، وكلمة (مُقتصِد) تقرأ (مُقصِّد) مع أن السياق لا يقبل هذه التغييرات، وهي أخطاء تبرز حالة شديدة من التدنّي.

٢. عند قراءة الآيات القرآنية قُرئت بعض الكلمات بطريقة غير صحيحة تؤدّي إلى تحريف كامل للمعنى، على الرغم من أن الكلمات المراد قراءتها مشكَّلة تشكيلاً مصحفيًّا كاملاً، فقد قرأ غير واحدٍ قوله تعالى (يَسْتَخْفون من الله)، بكسر الخاء وتشديدها حتى أصبحت

(يستخِفُّون)، فلم يفلح القارئ في ترجمة الحركات المرسومة على الكلمة ترجمة صوتية صحيحة، ولا هو امتلك حسًّا لغويًّا يقوده إلى تعديل القراءة التي تخالف المعنى والسياق.

٣. **على مستوى الأصوات:** ظهرت أخطاء كثيرة تمثّلت في عدم تحقيق المخارج والصفات[١]:

- فالجيم تنطق بالطريقة القاهرية أحيانًا (جاء/ گاء)، وتنطق بالطريقة الإماراتية في أحيان أخرى (مسجد/ مسيد)، كما تنطق بالطريقة الشامية عند بعض المختبرين (اجتمع/ اچتمع/ أو اشتمع)[٢].
- والقاف تنطق كافًا (قلب/ كلب)، وتنطق همزة (قَلَم/ أَلَم)، وتنطق جيمًا قاهرية (قلب/ گلب)، وتنطق جيمًا فصيحة (الطريق/ الطريج)، وتنطق غينًا (قال/ غال).
- والضاد تنطق ظاء (ضلَّ/ ظلَّ)، وتنطق دالاً (ضمير/ دمير).
- والسين تنطق زايًا (أصدر/ أزدر).

---

(١) لن يتوقف البحث هنا أمام التطور التاريخي لنطق الأصوات العربية، ولا للاختلافات بين الأقطار العربية في نطق بعض الأصوات وبخاصة أصوات القاف والجيم والضاد؛ فقد قُتلت هذه المسائل بحثًا في كتب الدراسات الصوتية واللغوية، لكن البحث يقارن الأداء الفعلي لكثير من المختبرين – بغض النظر عن جنسياتهم وخلفياتهم اللغوية – بمعيارية الصوت كما اتفق عليها جمهور العلماء العرب أو كما اتفق عليها معظم مقرئي القرآن الكريم. ولمزيد من المعلومات عن هذه القضايا يمكن العودة إلى :
- د.تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، ١٩٩٤م.
- د.إبراهيم أنيس: الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، د.ت، وكتابه: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٣م.
- د.أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.
- د.حسام سعيد النعيمي: أصوات العربية بين التحول والثبات، وزارة التعليم والبحث العلمي، جامعة بغداد، ١٩٨٩م.

(٢) معروف أنه لا يوجد في العربية رمز كتابي يمثل صوتي الجيم القاهرية ولا الجيم الشامية القريبة من الشين، وقد درج الباحثون على استخدام الرمزين الفارسيين (گ)، و(چ) لترجمة هذين الصوتين كتابيًّا.

- والصاد تنطق سينًا (صار/ سار).
- والثاء تنطق سينًا (مثّنى/ مسنَّى).
- والظاء تنطق زايًا مفخمة (ظالم/ زالم).
- والذال تنطق زايًا (ذلك/ زلك).
- والطاء تنطق تاء (الطاقة/ التاقة).
- والخاء تنطق غينًا (الأخبار/ الأغبار)، وغير ذلك من أخطاء نطق الأصوات[1].

٤. التأثر بالعاميات العربية المختلفة في نطق الكلمات وبخاصة عند نطق حروف المد وعند الوقف والنبر.

٥. أما في مجال الضبط الإعرابي للكلمات فحدّث ولا حرج، فقد شاع الخطأ فيها وذاع، حتى ندر من سلم من الوقوع فيه، تستوي في ذلك الأبواب النحوية السهلة الشائعة (مثل: جرّ الأسماء بالكسرة بعد حروف الجر)، والأبواب النحوية الدقيقة نسبيًّا (مثل: جرّ الممنوع من الصرف). وقد لجأ بعض المختبرين إلى تسكين الأواخر بطريقة ملحوظة؛ هربًا من هذا الاختبار القاسي. وكان من أسوأ القراءات قراءة مَن اجتهد لكي يسكّن أواخر جميع الكلمات، ولك أن تتخيل كيف يُقرأ نص مكون من مئتي كلمة بتسكين أواخر كلماته جميعها أو معظمها؟!

٦. شاع الخطأ في المتشابهات والمتقاربات؛ فالمبنيُّ للمجهول تحوّل إلى مبنيّ للمعلوم، واسم الفاعل من غير الثلاثي تحوّل إلى اسم مفعول، والمصدر المبدوء بتاء زائدة تحوّل إلى فعل ماضٍ، وغير ذلك.

---

(١) يعود خطأ النطق أحيانًا إلى تقارب الأصوات أو تشابهها في كثير من الصفات، ومن ذلك أن الغين والخاء -على سبيل المثال- يشتركان في الصفات والمخرج ماعدا صفة واحدة هي الجهر والهمس؛ فالخاء هي النظير المهموس للغين. راجع د.آمنة صالح الزعبي: التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ٢٠٠٨م، ص٢٥.

٧. عند قراءة الشعر زادت نسبة الأخطاء بدرجة ملحوظة في الضبطين البنائي والإعرابي، ولم يُؤدَّ الشعر كما يُنتظر أن يؤدّى.

٨. كثر الخطأ أيضًا في قراءة التواريخ والأعداد، حتى ندر أيضًا من أدى ذلك أداء صحيحًا؛ فكلمة (مئة) تجدها منطوقة بفتحة طويلة بعد الميم، والأعداد بين (٣)، و(١٠) لا مراعاة عند نطقها لقواعد التأنيث والتذكير، ولا مراعاة للياء والواو عند كتابة ألفاظ العقود، وغير ذلك.

٩. إهمال قواعد النبر والتنغيم؛ فلا فرق بين التقرير والاستفهام، ولا بين السخرية والمدح، ولا بين الإثبات والنفي، ولا قدرة على ترجمة علامات الترقيم ترجمة صوتية معبّرة.

١٠. أما عن الأداء وتمثّل المعنى وضبط السرعة وتنظيم التنفس والوقف في الأماكن المناسبة فقد كثرت أخطاؤها بصورة لافتة للسمع.

وفي قسم الارتجال، طُلب من كل مختبَر أن يرتجل حديثًا مدّته ما بين (دقيقة إلى دقيقتين ونصف) في موضوعات عامة، مع إتاحة فرصة مدّتها (دقيقة ونصف) لكتابة بعض الأفكار المساعدة. وقد زادت الأخطاء في الارتجال زيادة كبيرة، فبالإضافة إلى الأخطاء التي رُصدت في القراءة الجهرية في مجال الأصوات والضبطين الإعرابي والصرفي، رُصدت أخطاء أخرى أبرزها:

١. استخدام كلمات وتعبيرات عامية وغير عربية، أو متأثرة بالعامية وبعض اللغات الأجنبية.

٢. إنتاج عبارات مبتورة غير مترابطة، وأبعاض جمل غير مكتملة.

٣. التلعثم والعِيّ والعجز عن الاسترسال في الحديث، والاستسلام للتوقّفات الطويلة بين الجمل والكلمات.

٤. الخروج عن موضوع الحديث وعدم القدرة على التركيز والاسترسال.

وهناك ظاهرتان تجب الإشارة إليهما، هما:

١. أن المراقبين في اختبار الأداء الشفوي قد سجلوا حالات من القلق والاضطراب الشديد سيطرت على غير قليل من المختبرين. وقد بدا واضحًا أن كثيرًا من المختبرين لم يمروا بتجربة -قبل هذا الاختبار- يطالبون فيها بالتخلّي عن العامية، والالتزام بالعربية الفصحى، والتخلص من اللوازم الكلامية العامية وغير العربية. وقد ظهر من خلال تقييم الأداء الشفوي أن كثيرًا من المختبرين ربما لم يمارسوا التحدُّث بالفصحى من قبل.

٢. أن أداء بعض المختبرين كان يتحسّن بصورة انتقالية فجائية تشبه الطفرة عندما ينتقلون من قراءة النص النثري والشعري إلى النص القرآني، فعندها تجد أداء مختلفًا، فيه التزام بتحقيق مخارج الأصوات وصفاتها، وضبط للأداء من حيث الوضوح السمعي والسرعة والوقف والوصل، وكأن هناك قناعة عند البعض بأن عربية القرآن الكريم ليست هي عربية النثر والشعر والتواصل الشفوي، أو كأنهم يعجزون عن نقل خبراتهم ومهاراتهم في قراءة النص القرآني إلى نصوص عربية أخرى!

ولا شك في أن ظاهرة التغييرات التي طرأت على عملية نطق الأصوات العربية وأصابت أعدادًا كبيرة من جمهور المتحّدثين بها تحتاج إلى دراسة متأنية تبحث في الأسباب وتقترح العلاجات[1]؛ فالتحدث أبرز مظاهر اللغة، وهو التجلّي الحقيقي لها، فاللغة -في أحد أشهر تعريفاتها عند العرب- (أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم)، والتواصل بالكلام أسبق من التواصل بالكتابة وأشد تأثيرًا وأسرع تحقُّقًا. وقد استغل عدد من مهاجمي اللغة العربية الفصحى ظاهرة

(١) هذه النقطة هي موضوع لبحث بدأ الباحث في إعداده متكئًا على نماذج فعلية حية من الأداء الشفوي بالعربيّة المعاصرة.

التغيّر التي أصابت مهارة التحدث وانحرفت بها عن الجادّة العربية المعيارية في أصواتها ومعجمها وصرفها، وطالب بعضهم -معتمدًا على هذه الفجوة التي حدثت بين لغة التحدث ولغة الكتابة- بضرورة إحلال العامية محلّ الفصحى بصورة رسمية ليس في التحدث فقط بل في الكتابة أيضًا، وادّعى بعضهم أن العربية الفصحى غدت من اللغات المقبلة على الاندثار بسبب تغيّر نظامها الصوتي؛ اعتمادًا على أن تغير النظام الصوتي والنحوي للغةٍ ما يعدُّ مؤشرًا على غياب هذه اللغة أو اندثارها[1]، بل إن بعضهم ليضع العربية الفصحى مع اللغات التي ماتت بالفعل بناء على تعريفهم للغات الميتة بأنها «اللغات التي لم تعد موجودة إلا في الكتب، وما عاد يُتحدّث بها»[2].

ومن هنا تأتي خطورة النتائج التي أفرزها اختبار العين فيما يخصّ الأداء الشفوي باللغة العربية الفصحى، وهي نتائج تدقّ ناقوس الخطر -كما أسلف الباحث- لتدارك الأمر قبل استفحاله؛ لأن السماح لخطّ التغيّر الصوتي باستكمال امتداده دون تدخّلات عاجلة مدروسة لن يوصل إلا إلى نتائج وخيمة شديدة الخطورة، وليس من صالح العربية أن تظل الفجوة واسعة بين مظهريها المكتوب والمنطوق.

(٢ ـ ٢) موقع قواعد اللغة في اختبار العين[3]:

حظيت هذه القضية بمناقشات مستفيضة في مرحلة التنظير لاختبار العين وما يجب أن يقيسه، فالاختبار يقيس المحاور اللغوية الأربعة (الاستماع، والقراءة، والأداء الشفوي، والكتابة)، وكان السؤال: هل يُخصَّص قسم منفصل لقياس القواعد اللغوية؟ وما الفلسفة التي يجب أن يتبناها الاختبار في هذا القسم المهم؟

---

(١) لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة د.حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م، ص٢١١.

(٢) المرجع السابق، ص٢٠٠.

(٣) راجع د.إبراهيم محمد علي: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها: تعريف وتقديم، (مرجع سابق).

وقد استقر الرأي على عدم تخصيص قسم منفصل لقياس القواعد، وليس معنى هذا أن الاختبار يهمل هذا البعد المهمّ في عملية قياس الكفاءة اللغوية؛ فالجانب القاعدي يمثل ركيزة أساسية في الكفاءة اللغوية، لكن الاختبار يتبنى فلسفة قياس المهارات التواصلية بالعربية؛ ولتحقيق ذلك فقد انتُقِيت الجوانب القاعدية الوظيفية[1] التي لا يتحقق التواصل الصحيح إلا بها على مستوى تركيب الكلمة وتركيب الجملة والقواعد الصوتية وقواعد الكتابة والإملاء، ووزّعت على أقسام الاختبار، مما أدّى إلى ظهور ما يعرف بلغة المقروء[2]، ولغة المسموع[3]، ولغة الكتابة[4]، ولغة الأداء الشفوي[5] في أدبيات اختبار العين.

مع ملاحظة أننا ننطلق في هذا الاختبار من مقولة: إن امتلاك القواعد لا يؤدّي بالضرورة إلى امتلاك الكفاءة في التواصل بالعربية، وإن من أبواب النحو العربي أبوابًا لا يوجد لتحصيلها أثر يذكر في الكفاءة اللغوية، وتعدّ من فضول العلم إن كان في صحيح العلم فضول، ومعلوم أن «حذق النحو لا يكسبنا أن نتكلم كما تكلّمت العرب، وإنما يعلّمنا كيف ينبغي أن نتكلّم كما تكلّمت العرب، فإذا كان يعلّمنا دون أن يكسبنا فإن طلبه يمثّل نقلاً للمعرفة لا اكتسابًا للمهارات؛ ذلك

---

(١) لمزيد من المعلومات حول القواعد الوظيفية ودورها في التواصل راجع: د.داود عبده: التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية ومكانة القواعد الوظيفية فيه ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس ١٩٩٨م، ص١٩٣: ٢٣٢.

(٢) المراد بلغة المقروء في اختبار العين: البُعد الدلالي والفكري للظاهرة النحوية والبلاغية في نصوص القراءة، ويدخل فيها تأثير العلامة الإعرابية والصيغة الصرفية على المعنى، كدلالة الضمة والألف والواو على الفاعلية، والفتحة والياء على المفعولية، وغير ذلك.

(٣) المراد بلغة المسموع في اختبار العين: البعد الدلالي والفكري للظاهرة النحوية والبلاغية في نصوص الاستماع، ومنها تأثير العلامة الإعرابية المسموعة في المعنى.

(٤) المراد بلغة الكتابة في اختبار العين: التجلي الكتابي للقواعد النحوية، ويتجلى ذلك في كل مادة مكتوبة تتأثر كتابتها بالعامل النحوي أو الصرفي مثل كتابة المثنى وجمع المذكر السالم وتثنية الممدود والمنقوص والمقصور وكتابة الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة والأفعال المعتلة في حالة الجزم، وصياغة المشتقات وإنتاج الأساليب كالنفي والنهي والشرط وغيرها.

(٥) المراد بلغة الأداء الشفوي في اختبار العين: التجلي الصوتي للظاهرة النحوية، من حيث صحة الضبط البنيوي والإعرابي، وحسن التناسب بين الأداء الصوتي من جانب، والمحتوى الفكري والشعوري من جانب آخر.

أن الاكتساب يؤدّي إلى أن يتكلّم المرء دون وعي بقواعد النحو، وذلك ما كان من شأن فصحاء العرب أصحاب السليقة»[١].

وقد تنبّه علماء العربية منذ عهود بعيدة إلى هذا الأمر فقال الجاحظ: «أمّا النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن ... وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به»[٢]، ورُوي أن ابن حزم كان يرى أن التعمّق في النحو فضول لا منفعة فيه، بل هو مشغلة عن الأوكد، ومقطعة عن الأوجب[٣].

أما الإعراب فيُتوقف فيه - في هذا الاختبار - على العلاقة بين العلامة الإعرابية والمعنى الوظيفي[٤]، ولا يُطالب المختبَر بتعليل العلامة الإعرابية، وإنما يُطالب بإظهارها صحيحةً في النطق (ارتجالاً وقراءةً جهرية) في قسم الأداء

---

(١) أ.د. تمام حسان: اللغة بين نقل المعرفة واكتساب المهارات (رؤية لغوية)، ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس ١٩٩٨م، ص١٣.
وعندما تم التمييز بين اللغة language بصفتها أداة التواصل، والكلام speech الذي هو عملية التواصل منفذة بأدوات لغوية، كشف عن إمكان دراسة اللغة من دون اكتساب القدرة على استخدامها في الكلام، وهذا يعني أن الإنسان بدراسة اللغة دراسة واعية يستطيع الظفر ببعض المعرفة النظرية فيها وعنها، معرفة في قواعدها أو مفرداتها أو تراكيبها الصوتية، ولكن إذا أراد هذا الشخص أن يستعمل هذه اللغة في الكلام وجب عليه أن يكوّن العادات والمهارات الكلامية المناسبة.
راجع أ.د.محمود أحمد السيد: اللغة بين نقل المعرفة واكتساب المهارات (رؤية تربوية)، ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس ١٩٩٨م، ص٣٠.

(٢) عن شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، مصر، ١٩٩٣م، ص١٣.

(٣) عن: محمد شوقي أمين: صيغة الفصحى المخففة، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء التاسع و الثلاثون، جمادى الأولى ١٣٩٧ هـ،مايو ١٩٧٧م.

(٤) يتساءل د.داود عبده: «ماذا يهدف المدرسون حين يطلبون من طلابهم أن يعربوا جملة معينة أو كلمة معينة، المفروض أن يكون الهدف هو التأكد من أنهم فهموا تلك الجملة وعرفوا وظيفة تلك الكلمة في الجملة... وإذا كان الأمر كذلك فلماذا لا نسأل أسئلة تحقق الهدف؟ نسأل عن معنى الجملة للتأكد من فهمها، ونسأل عن وظيفة الكلمة في الجملة وكيف تلفظ «. راجع د.داود عبده: التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية ومكانة القواعد الوظيفية فيه ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس ١٩٩٨م، ص٢٠٤.

الشفوي، وإظهارها صحيحة في الكتابة (في حالات التثنية وجمع الذكور والأفعال الخمسة والأسماء الخمسة وغير ذلك مما يدخل في نحو الكتابة)، كما يُطالب في قسمي القراءة والاستماع بفهم المعنى الوظيفي لهذه العلامة[١]، فهذه هي القيمة الحقيقية للإعراب؛ يقول الزجاجي (ت٣٤٠ هـ): «الإعراب إنما دخل الكلام ليُفَرِّق به بين الفاعل والمفعول، والمالك والمملوك، والمضاف والمضاف إليه، وسائر ذلك مما يعتور الأسماء من المعاني»[٢]، ويقول عبد القاهر الجرجاني (٤٧١ هـ): «قد عُلم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها»[٣]، ويقول السكاكي (ت ٦٢٦هـ): «كلّ واحد من وجوه الإعراب دالّ على معنى، كما تشهد لذلك قوانين علم النحو»[٤].

ويلاحظ أنّ العلامة الإعرابية في العربية المعاصرة كأنما فقدت ارتباطها بالمعنى؛ حتى غدت لا تدلّ عليه ولا توجّهه في أغلب الأحيان. وأنت تقرأ العربية في الصحف وكثير من الكتب الثقافية والعلمية وبعض الكتب اللغوية دون حاجة إلى أن تسأل عن العلامة الإعرابية – التي أُهمل رسمها في معظم المكتوب العربيّ المعاصر

---

(١) معلوم أمر الخلاف الذي دار بين علماء العربية قديمًا وحديثًا حول علاقة العلامة الإعرابية بالمعنى، فهناك من أنكر ذلك، وهناك من أقره، والموقف الذي يتبناه اختبار العين هو موقف الجمهور الذي يقر بدلالة العلامة الإعرابية على المعنى، لكن الاختبار لا يغالي في ذلك الموقف، ولا يطالب المختبر بتعليلات ولا تنظيرات، ويكتفي بالمسائل التي لا غنى عنها للتواصل الصحيح. وللوقوف على الآراء المختلفة في هذه القضية راجع – على سبيل المثال لا الحصر – :

- د.إبراهيم أنيس: من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، ١٩٧٥م.
- د. محمد حماسة عبد اللطيف: قرينة العلامة الإعرابية في الجملة بين النحاة القدماء والدارسين المحدثين: دكتوراه، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة،١٩٧٦م.
- د.محمد كامل حسن: اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، مصر، ١٩٧٦م.
- د.نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ١٩٨٧م.

(٢) الزجاجي: الجمل في النحو، تحقيق د.علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة ودار الأمل، سوريا والأردن، ط١، ١٩٨٤م، ص٢٦٠.

(٣) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٤م، ص٢٨.

(٤) السكاكي: مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٣م، ص٢٥١.

لأسباب كثيرة – وعلى الرغم من ذلك التراجع الملحوظ لدور العلامة الإعرابية في فهم المكتوب العربي المعاصر، فإننا لا نستطيع إهمال هذه العلامة، بوصفها قرينةً من عدة قرائن تحدّد المعنى، وبخاصة في النصوص العالية المستوى والنصوص ذات الصبغة الأدبية الرفيعة.[1] لكن الاختبار لا يغالي في هذا الموقف، ولا يتبنّى كذلك الآراء اللغوية الناشئة عن رؤى فردية خاصة، مثل قول ابن الطَّراوة[2]: «إذا فُهم المعنى فارفع ما شئت وانصب ما شئت، وإنما يحافَظ على رفع الفاعل ونصب المفعول إذا احتمل كل واحد منهما أن يكون فاعلاً»[3]، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى فوضى عارمة ما أغنى هذا الاختبار عن إثارتها!!

(٣-٢) المستويات اللغوية في اختبار العين:

يفرز اختبار العين المختبرين ويوزّعهم على تسعة مستويات لغوية هي:

٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١
ممتاز	جيد جدًّا	جيّد	مؤهّل	متوسط	دون المتوسط	محدود	محدود جدًّا	ضعيف

(١) يقول الزجاجي: « فأمّا من تكلّم من العامة بالعربية بغير إعراب فيُفهم عنه، فإنما ذلك في المتعارف المشهور، والمستعمل والمألوف بالدراية، ولو التجأ أحدهم إلى الإيضاح عن معنى ملتبس بغيره، من غير فهمه بالإعراب، لم يمكنه ذلك، وهذا أوضح من أن يحتاج إلى الإطالة فيه». الزجاجي: الإيضاح، ص٩٦.

ويقول رشيد بلحبيب: «أما قول القائلين بفهم المستمع للكلام غير المعرب، واستنادهم إلى ذلك لنفي الوظيفة الدلالية للعلامات، فهو أمر إن كان مقبولاً في الكلام المتعارف المشهور، إلا أنه لا يثبت عند النظر في النصوص الأدبية الرفيعة.

د.رشيدبلحبيب: المنظومة اللغوية وتكامل المعرفة، ص٢٢٨.

ويرى الأخير أن ثمة تناسبًا مطردًا بين مستوى اللغة الكتابية والإعراب الذي يدخلها، بمعنى أننا كلما اقتربنا بلغتنا من اللغة الأدبية المميزة ازداد الإعراب في كلامنا، وتنوعت حالاته أي: كان فيه «الإعراب الدلالي» أو «الوظيفي»، أو «الإعراب الجمالي». السابق ص٢٢٨.

(٢) نحوي أندلسي، اشتهر بمخالفته جمهور النحاة وبخاصة سيبويه، توفي عام ٥٢٨ هـ.

(٣) راجع: ابن أبي الربيع: البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق ودراسة د.عياد بن عيد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٩٨٦م، ٢٦٢/١.

وجاء وصف هذه المستويات كما يلي:

٩	ممتاز	متمكن تمامًا من التواصل مع مختلف أنماط النصوص العربية المتخصّصة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية شديدة الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة متميزتين لفترات طويلة.
٨	جيّد جدًّا	متمكن من التواصل مع معظم أنماط النصوص العربية المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية دقيقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة عاليتين لفترات طويلة.
٧	جيّد	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، وكثير من النصوص التراثية ذات الصبغة العامة، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية تتسم بالتنظيم والصحة، وتقترب من الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة مناسبتين لفترات متوسطة.
٦	مؤهَّل	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، وبعض النصوص التراثية ذات الصبغة العامة الواضحة، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية تتّسم بالتنظيم والصحة، والتحدث بطلاقة وكفاءة مقبولتين لفترات متوسطة.
٥	متوسّط	قادر على التواصل مع النصوص العربية المسموعة والمقروءة المعاصرة، والأفكار العامة للنصوص التراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية صحيحة غالبًا، والتحدث بطلاقة مقبولة لفترات متوسطة.
٤	دون المتوسّط	مهاراته اللغوية تتوقف عند التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة من دائرة تخصصه، وينتج كتابات وظيفية تقترب من الصحة، ويتحدث بعربية تشوبها بعض الأخطاء وتمتزج بالعامية أحيانًا.
٣	محدود	مهاراته اللغوية محدودة؛ تمكّنه بصعوبة كبيرة من التواصل مع نصوص مقروءة ومسموعة قريبة جدًا من دائرة تخصصه، وينتج كتابات وظيفية تشوبها الأخطاء المؤثّرة، ويتحدث بعربية يشوبها كثير من الأخطاء وتمتزج بالعامية غالبًا.
٢	محدود جدًا	مهاراته اللغوية محدودة جدًا، لا تمكّنه من التواصل الصحيح مع النصوص المقروءة أو المسموعة، ولا من إنتاج نصوص كتابية أو شفوية صحيحة.
١	ضعيف	غير قادر على استيعاب النصوص المقروءة والمسموعة، وغير قادر على إنتاج نصوص كتابية صحيحة، ولا التحدث بدرجة مفهومة.

ويمكن النظر إلى المستويات التسعة بطريقتين أخريين:

(أولاً) التفريع:

حيث يمكن - لمزيد من الدقة - تقسيم المستويات التسعة إلى (١٦) مستوى، وذلك بإضافة العلامة (+) على المستويات من (٢) إلى (٨) لتنتج لدينا المستويات الآتية :

١	٢		٣		٤		٥		٦		٧		٨		٩
ضعيف	محدود جدًا		محدود		دون المتوسط		متوسط		مؤهل		جيد		جيد جدًا		ممتاز
١	٢	+٢	٣	+٣	٤	+٤	٥	+٥	٦	+٦	٧	+٧	٨	+٨	٩

(ثانيًا) التجميع:

حيث يمكن تجميع المستويات في ستة مستويات متمايزة يعبّر عنها بالشكل التالي:

١	٢		٣		٤		٥		٦		٧		٨		٩
ضعيف	محدود جدًا		محدود		دون المتوسط		متوسط		مؤهل		جيد		جيد جدًا		ممتاز
١	٢	+٢	٣	+٣	٤	+٤	٥	+٥	٦	+٦	٧	+٧	٨	+٨	٩
البداية			التحرك			التوسط		التأهل			الإجادة			التميُّز	

المستوى الأول (البـداية):

وهو مجموع المستويات (١)، و(٢)، و(٢+)، ويبقى هذا المستوى افتراضيًّا ولا يعبّر بصورة دقيقة عن مستوى لغوي فعلي، ولا يكاد مختبر عربي من الشريحة التي صُمِّم الاختبار لها (في المستوى العمري والثقافي لخريج الثانوية العامة العربية) يقع في هذا المستوى.

المستوى الثاني (التحرُّك):

وهو يجمع المستويات (٣)، و(٣+)، و(٤). وهذا المستوى هو أول نقطة تجمّع فعلية لبعض الفئات، وهو يمثّل حالة من التدنّي الشديد في مهارات التواصل بالعربية الفصحى، ولا يقُبل أن يُعدَّ متطلبًا لأي نوع من الوظائف. وتقل نسبة المختبرين كثيرًا في الحد الأدنى من هذا المستوى (٣)، وتبدأ النسبة في الازدياد من (٣+)، أما الحد الأعلى لهذا المستوى – وهو (٤) – فيشكل منطقة تمركّز لنسبة غير قليلة، ويعد منطلقًا للاقتراب من التوسط.

المستوى الثالث (التوسُّط):

وهو يجمع المستويين (٤+)، و(٥)، وتمثل هذه المنطقة أكبر منطقة يتمركز فيها المختبرون، ولا يرقى هذا المستوى وخصوصًا في حده الأدنى (دون المتوسط) ليناسب التواصل الصحيح باللغة العربية الفصحى، غير أنه يمثل مرحلة أعلى من المستوى السابق له.

المستوى الرابع (التأهُّل):

وهو يجمع المستويات (٥+)، و(٦)، و(٦+). ويمثل القدرة اللغوية التي تؤهل صاحبها للتعامل اللغوي المقبول. وهذا هو المستوى المقترح معيارًا لكثير من الوظائف التي تستخدم فيها العربية الفصحى.

المستوى الخامس (الإجادة):

وهو يجمع المستويات (٧)، و(٧+)، و(٨). وهذا المستوى مطلوب بشدة من العاملين في حقل اللغة العربية وبخاصة معلمو اللغة العربية، ولا يجوز بحال من الأحوال أن يقل مستوى كفاءة هذه الفئة عن هذا المستوى.

المستوى السادس (التميز):

وهو يجمع المستويين (٨+)، و(٩)، ويكاد هذا المستوى - وبخاصة في حده الأعلى (٩) - ألا يعبر عن واقع لغوي فعلي، بقدر ما يعبر عن مستوى لغوي مثالي يجب أن يظل مطمحًا لكل من يريد امتلاك مهارات اللغة العربية الفصحى، ولا شك أن نسبة من يُتوقع أن يحقق هذا المستوى يمكن أن تزداد مع زيادة الوعي باللغة العربية، ومتى وجدت المؤسسات التي تشترطه معيارًا لوظائف محدّدة منها على سبيل المثال: معلمو اللغة العربية في مراحل التعليم العليا، ومعلمو اللغة العربية للناطقين بغير العربية، وخطباء المساجد ولا سيما في الأداء الشفوي، وغير ذلك.

أما المحدّدات والضوابط التي من تم من خلالها تقسيم مستويات الاختبار فهي:

(أولاً) النقاء اللغوي:

ويقصد به - على مستوى الإصدار اللغوي - استخدام كلمات وأساليب تنتمي إلى العربية الفصحى، وهذا يتطلب استبعاد الكلمات والأساليب العامية وغير العربية، كما يتطلب التخلص من آثار العاميات والأجنبيات على مستوى نطق الأصوات، والصياغة الصرفية للكلمات، وتكوين الجمل والعبارات. ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يبدأ من الاستسلام للهجة العامية أو اللغة الأجنبية وتفشّي التأثّر بهما (المستوى الأول)، وينتهي إلى التخلص التامّ من ذلك (المستوى التاسع).

(ثانيًا) الصحّة اللغوية:

ويقصد بها على مستوى الإصدار اللغوي مراعاة القواعد المتّفق عليها الخاصة بالنظام اللغوي العربي في التحدث والكتابة، ويكون ذلك على مستوى الصوت والكلمة والجملة والمعجم والنص، وتحكمنا هنا ضوابط علوم الصوت

والصرف والنحو والدلالة. ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يتحرك للأعلى تبعًا لكثافة الأخطاء اللغوية وتأثيرها على الرسالة اللغوية (كتابة وتحدثًا)، وتبعًا أيضًا لمدى شيوع الخطأ وندرته على المستوى الجماعي، والأبواب التي ينتمي إليها هذا الخطأ.

(ثالثًا) الطلاقة اللغوية:

ويقصد بها – على مستوى الإصدار اللغوي – القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمفردات والأفكار والاستعمالات، مع السرعة والسهولة في توليدها. ويأتي (العِيّ) مقابلاً (للطلاقة) ويعني العجز عن التعبير اللفظي بما يفيد المعنى المقصود. وكما يستخدم مصطلحا الطلاقة والعِيّ في مجال الإنتاج الكلامي فإنه يمكن استعمالهما في مجال الإنتاج الكتابي، من باب التوسُّع.

(رابعًا) الثروة اللغوية:

ويقصد بها الثروة المعجمية التي يمتلكها الفرد في المفردات والتراكيب والتعبيرات السياقية، تلك الثروة التي تمكّنه من الإصدار اللغوي الفعّال الدقيق، وتمكِّنه من استيعاب مختلف النصوص المسموعة والمقروءة على اختلاف مستوياتها.

(خامسًا) استيعاب المسموع والمقروء:

ويقصد به درجة استيعاب النصوص العربية الفصيحة المقروء والمسموعة، والإحاطة بتفاصيلها الدقيقة، وأهدافها المعلنة وغير المعلنة.

ويمكن تمثيل ذلك بخط رأسي يبدأ في القاع من (النصوص ذات الطبيعة الانقرائية العالية)، وينتهي في قمته إلى (النصوص ذات الانقرائية المنخفضة)، ويتم تحديد درجة الانقرائية بناء على عدة أمور أبرزها: مدى كثافة المجاز، ونوعية المصطلحات والمفاهيم، وطول الجمل، وتعقد الصياغة، ومعجم النص،

وموقع المضمون بين العمومية والخصوصية، وبين التراثية والمعاصرة، وبين الفكرية الذهنية المجردة والحسية الملموسة المعيشة. ويتوازى مع هذا الخط خط آخر تتدرج عليه القدرات الاستيعابية التي تبدأ من عتبات الفهم الأولي العام للنص، وتنتهي إلى القدرة على التحليل الفكري واللغوي والتقييم والنقد.

(سادسًا) النظام اللغوي:

ويقصد به درجة وعي الفرد بالنظام اللغوي للعربية، ذلك النظام الذي يحكم عناصر البناء اللغوي صوتيًّا وصرفيًّا ونحويًّا ودلاليًا ومعجميًّا. والتمكُّن من النظام اللغوي يُعرف من خلال مظاهر الأداء إصدارًا واستقبالاً، كما يُلمح - بدرجة أقل - من القدرة على فهم المقروء والمسموع.

(٤ ـ ٢) معيار الكفاءة في اللغة العربية بين الواقع والمثال:

تبنّى اختبار العين مبدأ (قياس اللغة العربية الفصحى في استخداماتها الفعلية)؛ ولذلك كانت النصوص والمواقف اللغوية مقتطعة من الواقع؛ فنصوص القراءة منها ما هو من الصحف السيّارة ومواقع الإنترنت والإعلانات، ونصوص الاستماع منها ما هو من الإعلانات ومن نشرات الأخبار ومن الأفلام والمسلسلات والتقارير المسموعة والمرئية، وفي محور التحدث يُطلب من المختبر أن يتحدث في موضوعات عامة قد يتعرض أي فرد لأن تُطلب منه في حياته المهنية والاجتماعية، وفي محور الكتابة يطلب منه كتابة مقال في قضية من القضايا المعاصرة المطروحة للبحث والنقاش.

وإلى جانب هذه الفكرة الواقعية تبنّى الاختبار فكرة أخرى لها علاقة بالبُعد المثالي للغة، وهو بعد مهمّ في اللغة العربية وإن لم يكن شائعًا في الاستخدام المعاصر؛ فالمثقف العربي كما يُطالب بفهم النصوص المعاصرة الشائعة يُطالب أيضًا بحدّ مناسب من القدرة على التواصل مع أنماط من النصوص التراثية أو الأدبية العالية المستوى، وكما أنه مطالب بفهم لغة الإعلام المعاصرة مطالب

كذلك بالارتقاء بلغته من الأخطاء الكثيرة والتشوّهات الكبيرة التي أصابت اللغة العربية في الإعلام العربي المعاصر تحت مسمّى العربية المعاصرة وتيسير اللغة وغير ذلك من المفاهيم.

لقد جاء المعيار في المستوى التاسع في اختبار العين بهدف المحافظة على مستوى مثالي للغة العربية الفصحى، وجاء ممثّلاً لهدف مهمّ من أهداف الاختبار، وهو المحافظة على نقاء اللغة العربية الفصحى ومعاييرها المثالية. واختبار العين في صنيعه هذا لا يختلف كثيرًا عن مؤسسات لغوية عالمية دافعت عن فكرة النقاء اللغوي بغض النظر عن شيوع تحققه على أرض الواقع[١].

وعلى الرغم من أن التنفيذ الفعلي للاختبار أثبت أن نسبة من يحققّون هذا المعيار تصل إلى حد الندرة فقد رأى فريق الاختبار ضرورة الإبقاء عليه؛ لما في ذلك من إلقاء للضوء على مستوى مثالي يطمح الاختبار إلى أن يتحقق على أرض الواقع، ورأى الفريق أن وجوده سيطرح على مستخدمي الاختبار فكرة المقارنة بين مستواهم وذلك المستوى المثالي؛ مما يبقي على شيء من الطموح لديهم لتحقيق هذا المستوى، أملاً في جسر الفجوة بين العربية المعاصرة الفصيحة وعربية التراث الفصحى.

ولعل هذا الأمر يلتقي في بعض نواحيه مع دعوة أطلقها المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري، حين وجّه إلى ضرورة أن يكون هناك دائماً مثل أعلى في استعمال اللغة، يتطلع إليه المتحدثون والكتّاب على اختلاف طبقاتهم، ويسعون إلى الاقتداء به ويجتهدون للارتفاع إليه، فإذا عدم هذا المثل الراقي حلَّ محله مثل أدنى قيمة وأحط درجة، لا يربّي ملكة ولا يصقل موهبة ولا يحافظ على اللغة، إن لم يسئ

---

(١) جاء في وصف المستوى التاسع: «التمكن التام من التواصل مع مختلف أنماط النصوص العربية المتخصصة المسموعة والمقروءة، المعاصرة والتراثية، وإنتاج نصوص كتابية وظيفية وإبداعية شديدة الدقة، والتحدث بطلاقة وكفاءة متميزتين لفترات طويلة».

إليها ويفسدها... لأن انتفاء المثل الأعلى في اللغة يؤدي إلى هبوط حادّ في مستوى التعبير الشفاهي والكتابي على السواء، ويتسبَّب في شيوع اللهجات العامية التي تنازع الفصحى السيادةَ على الفكر واللسان، لدرجة أنها تصبح مثلاً يحتذى به. وتلك هي الخطورة التي تتهدّد شخصية اللغة العربية في الصميم. وهذه هي النتيجة التي يخشى اللغويون العرب من الوصول إليها، لأنها تمثّل خطراً حقيقياً على الفصحى وعلى ما تمثله من قيم ثقافية رفيعة، هي من الخصوصيات الحضارية للأمة العربية الإسلامية[١].

وليس أنسب من إنهاء هذا البحث المتواضع بهذه الكلمات التي تحاول أن تُبقي على أمل في يوم قادم يبشّر بنهضة عربية شاملة، تعود فيها اللغة العربية كما كانت وكما يجب أن تكون حيّة نديّة ناصعة، لغةً للقلب والعقل، للإحساس والتفكير، للوظيفة والإبداع، للتعليم والتعلُّم، للعمل والترفيه، وما ذلك على الله بعزيز.

---

(١) د. عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو-١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، الكتاب متاح على موقع المنظمة الإسلامية للتربية العلوم والثقافة: php.http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/avarabe/P1

الخاتمـة

وقف هذا البحث أمام تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، فعرَّف بالاختبار وأهدافه وأقسامه الأربعة (القراءة والاستماع والكتابة والأداء الشفوي)، وأبرز الكفايات التي يقيسها، والفلسفة التي اتُّبعت في تصميمه. وبعد ذلك وقف أمام أربعة قضايا من أبرز القضايا التي أثارها الاختبار منذ تصميمه، وهي: النتائج وناقوس الخطر، وموقع قواعد اللغة في الاختبار، والمستويات اللغوية في اختبار العين ومحدّداتها وضوابطها، ومعيار الكفاءة في اللغة العربية بين الواقع والمثال.

أما عن توصيات الباحث فيمكن إيجازها فيما يلي:

١. توصية الجهات والمؤسسات المختلفة داخل الوطن العربي بتفعيل القرارات السياسية التي تحمي اللغة العربية وتدعو بتفعيلها في المخاطبات الرسمية والتواصل.

٢. ضرورة التوصّل إلى معيار موحّد على مستوى الوطن العربي يحدد المستوى اللغوي الواجب توافره في جميع المعلمين والمعلمات الذين يستخدمون العربية في التدريس، وعلى رأسهم معلمو اللغة العربية، بما يضمن قدرة هؤلاء المعلمين على استخدام العربية الفصحى لا العاميات العربية المختلفة في التدريس والتواصل مع الطلبة، وإخضاع غير المؤهلين منهم لدورات لغوية تركّز على مهارات التواصل بالعربية الفصحى.

٣. دعوة واضعي مناهج اللغة العربية ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها إلى الاهتمام بتطوير مهارات الأداء الشفوي للطلبة داخل القاعات الدراسية.

٤. دعوة المهتمين والمتخصصين إلى الاطلاع على تجربة اختبار العين وتقديم ملاحظاتهم عليها وعلى نتائجها.

٥. دعوة الوزارات والمؤسسات المختلفة إلى تحديد مواصفات لغوية في جميع الموظفين الذين تتطلّب وظائفهم استخدام العربية الفصحى، والاحتكام إلى أداة قياس يُطمأن إليها للتحقُّق من هذه المواصفات اللغوية، ومن هذه الأدوات اختبار العين في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين،،

قائمة المصادر والمراجع

١. د.آمنة صالح الزعبي: التغير التاريخي للأصوات في اللغة العربية واللغات السامية، دار الكتاب الثقافي، الأردن، ٢٠٠٨م.

٢. د.إبراهيم أنيس: ـ من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، ١٩٧٥م.

– الأصوات اللغوية، مطبعة نهضة مصر، د.ت.

– في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٣م.

٣. ـ د.إبراهيم محمد علي: اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها: تعريف وتقديم، بحث منشور في كتاب مجموعة بحوث المؤتمر الدولي للغة العربية (جاكرتا ٢٢ ـ ٢٤ يوليو ٢٠١٠).

– د.إبراهيم محمد علي وآخرون: الكفاءة اللغوية للناطقين بالعربية (دليل اختبارات الكفاءة في اللغة العربية)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، فبراير ٢٠١٠م.

٤. ابن أبي الربيع: البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق ودراسة د.عياد بن عيد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٩٨٦م.

٥. د.أحمد مختار عمر: دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٧م.

٦. د.إسماعيل محمد الفقي: التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥م.

٧. برجشتراسر: التطور النحوي للغة العربية، أخرجه وصحّحه د.رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٢، ١٩٩٤م.

٨. د.تمام حسان: ـ

- اللغة بين نقل المعرفة واكتساب المهارات (رؤية لغوية)، ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس ١٩٩٨
- اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، ١٩٩٤م.

٩. د.حسام سعيد النعيمي: أصوات العربية بين التحول والثبات، وزارة التعليم والبحث العلمي، جامعة بغداد، ١٩٨٩م.

١٠. د.داود عبده: التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية ومكانة القواعد الوظيفية فيه ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس ١٩٩٨م.

١١. د.رشيد بلحبيب: المنظومة اللغوية وتكامل المعرفة، العالم العربي للنشر والتوزيع، دبي، ط١، ٢٠٠٥م.

١٢. الزجاجي: الجمل في النحو، تحقيق د.علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة ودار الأمل، سوريا والأردن، ط١، ١٩٨٤م.

١٣. السكاكي: مفتاح العلوم، تحقيق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٣م.

١٤. د.شوقي ضيف: تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، مصر، ١٩٩٣م.

١٥. د.صلاح الدين محمود علام: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر، الأردن، ط١، ٢٠٠٦م.

١٦. د. عبد العزيز بن عثمان التويجري: مستقبل اللغة العربية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو ـ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

١٧. عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تحقيق محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٨٤م.

١٨. عبدالله محمد السهلي: قراءة في كتاب الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، للدكتور صلاح الدين محمود علام، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

١٩. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩١م.

٢٠. د.كمال محمد بشر: علم اللغة العام - الأصوات ، القاهرة ١٩٧٠م.

٢١. لويس جان كالفي: حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة د.حسن حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م.

٢٢. مجلس أوربا (مجلس التعاون الثقافي): الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة د.علا عادل عبد الجواد وآخرين، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠٨م.

٢٣. د.محمد حماسة عبد اللطيف: قرينة العلامة الإعرابية في الجملة بين النحاة القدماء والدارسين المحدثين: دكتوراه، كلية دار العلوم،جامعة القاهرة،١٩٧٦ م.

٢٤. د.محمد رجب فضل الله: رؤية تربوية لاختبارات الكفاءة اللغوية للملتحقين بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ضمن كتاب ندوة معايير الكفاءة اللغوية ودورها في تقويم مخرجات تعليم اللغة العربية، مطبوعات جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩م، ص١٨٠.

٢٥. د.محمد كامل حسن: اللغة العربية المعاصرة، دار المعارف، مصر، ١٩٧٦م.

٢٦. د.محمود أحمد السيد: اللغة بين نقل المعرفة واكتساب المهارات (رؤية تربوية)، ضمن كتاب (مؤتمر التدريس الفعال لمهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مارس ١٩٩٨م.

٢٧. المركز القومي للبحوث التربوية: اللغة العربية ومشكلاتها، القاهرة، ١٩٨٧م.

٢٨. د.ندا الحسيني ندا: حدود الكفاءة اللغوية للطالب المتخرج في برامج تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي (رؤية لغوية)، من أبحاث ندوة معايير الكفاءة اللغوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٩م.

٢٩. د.نهاد الموسى: قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط١، ١٩٨٧م

ومن المعاجم:

- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

ومن الدورات:

- مجلة الأزهر، مصر، العدد (٨)، السنة: (التاسعة والخمسون)، شعبان سنة ١٤٠٧ هـ/ أبريل ١٩٨٧م.
- مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، الجزء التاسع و الثلاثون، جمادى الأولى ١٣٩٧ هـ، مايو ١٩٧٧.

اختبارات اللغة العربية في الجامعات الصينية
بين الواقع والمأمول

د. هند يه ليانغ يانغ
نائبة عميد كلية اللغة العربية
جامعة الدراسات الأجنبية في بكين

موجز البحث: تمثل هذه الورقة استعراضاً للاختبارات اللغوية بأنواعها المختلفة وأهدافها وأيسر المبادئ في وضعها والقيام بتقويمها وعمّا هو مطبّق في مجال تعليم اللغة العربية في الصين ومدى مواءمتها لقياس المهارات اللغوية وصولاً لنظرة موضوعية إلى بعض الجهود التي بُذلت من قبل المستعربين الصينيين في هذا الميدان؛ لبيان نقاط القوة والنقص التي تواجههم وفق المحكّمات العلمية المتعارف عليها بين اللغويين والمختصين في مجال الاختبارات. وتستفيض الورقة قليلاً في تحليل اختبار تحديد المستوى لطلبة السنة الثانية، متناولة – في هذا السياق – التطور الذي حصل في هذا الاختبار في ضوء المنهج الحديث في تعليم اللغة العربية في الصين، بحيث تبين ما له وما عليه، وتنتهي إلى عدد من الاقتراحات والتوصيات في مجال تطوير اختبارات اللغة العربية في الصين، ورفع كفاءتها بوجهٍ عام .

ا- لمحة عن تاريخ تدريس اللغة العربية في الصين :

ترجع أقدم المدوّنات الصينية عن تاريخ تدريس اللغة العربية في الصين إلى عام ١٢٨٩، حيث فتحت حكومة أسرة يوان الملكية مدرسة حكومية رفيعة المستوى تتخصص في إعداد مترجمين للتاريخ بين اللغتين الصينية والعربية واللغتين الصينية والفارسية. ومع ذلك لم تشهد أعمال التدريس للغة العربية في الصين تطوراً كبيراً إلا على يد أعلام المسلمين الصينيين الحكماء في أواخر

القرن السادس عشر؛ حيث أبدعوا في تأسيس التعليم الإسلامي المسجدي الذي يتميز بأنه يتخذ المساجد مكاناً للتدريس، وقاموا بدمج أسلوب التعليم المسجدي الإسلامي المعروف في البلدان العربية والإسلامية في تعليم الكتّاب التقليدي الصيني، وبتفسير ذخائر التراث الإسلامي المكتوب باللغتين العربية والفارسية باللغة الصينية، ومن ثم شكّلوا على نحو أولي نظاماً تعليمياً بشأن الهياكل التعليمية والمقررات الدراسية وأسلوب المحاضرات والاستكشافات التعليمية، ونجحوا بمساعيهم الحميدة في إعداد شريحة من الأئمة العلماء المسلمين في تفسير القرآن ونشر الإسلام، كما أدّوا دوراً لا يستهان به في الرقي بالمستوى الثقافي عند المسلمين الصينيين الشبان.

ومع حلول القرن العشرين طرأت تغيراتٌ هائلة على المجتمع الصيني، واكبها ازدهار التعليم المدرسي وفق النمط التعليمي الحديث؛ فانتقل تعليم اللغة العربية في الصين من المساجد إلى المدارس الحديثة. وفي عام ١٩٤٣، بدأ الأستاذ عبد الرحمن نا تشونغ (الذي أكمل دراسته في جامعة الأزهر بمصر) لأول مرة بدأ تعليم اللغة العربية في جامعة صينية - الجامعة المركزية، وقام بإلقاء محاضرات حول التاريخ العربي والثقافة العربية - الإسلامية؛ الأمر الذي جعل اللغة العربية تندرج تحت نظام التعليم العالي في الصين بشكل رسمي.

ومع دخول القرن الحادي والعشرين ومع زيادة التبادل وتعزيز عرى الصداقة والتعاون بين الصين والبلدان العربية سارع عدد كبير من الجامعات والمعاهد العالية الحكومية إلى فتح تخصص اللغة العربية؛ فشهد التعليم الجامعي للغة العربية في الصين طفرة لا مثيل لها. ولعل من آثارها اليوم تدريس اللغة العربية في ثلاث وأربعين جامعة حكومية وتسعة عشر معهداً عالياً، ويبلغ عدد دارسيها عشرة آلاف طالب على مستوى الدراسة الجامعية والدراسات العليا.

ومن المهمّ أن أشير هنا إلى أنّ تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالية الصينية تعليم تأهيلي متخصّص، أنشئ بموافقة وزارة التربية والتعليم الصينية، ومن أهدافه الرئيسة: إعداد أكفاء يجمعون بين الأخلاق والكفاية من الدرجة العالية، ويتمتعون بأساس قوي من اللغة العربية ومعلومات علمية وثقافية واسعة، ويتسلحون بمعارف ومعلومات ذات علاقة بالأعمال الخارجية، وبقدرة على التعامل والتواصل مع الأصدقاء العرب باللغة العربية، ويتمكنون من الترجمة والتدريس والدراسات والإدارة في مجالات الدبلوماسية والتجارة الخارجية والصحافة والثقافة والتعليم وغيرها.

وإلى جانب التعليم الجامعي الرسمي فقد تجاوز عدد الطلبة الدارسين في المساجد أو المعاهد والمدارس الأهلية عشرة آلاف طالب، ناهيك عن بدء تعليم اللغة العربية في المدارس الإعدادية والثانوية الصينية كمادة اختيارية الى جانب اللغة الإنجليزية، بهدف تمكين الطلبة الصينيين من إتقان لغة أجنبية ثانية غير الإنجليزية تحدثاً وكتابة؛ وذلك لكونه مطلباً عالمياً لما لدولة الصين من حضور واضح وتأثير قوي وانفتاح على جميع دول العالم، ومطلباً وطنياً لمقتضيات سوق العمل بما يضمن توافر الأكفاء الصينيين لشغل واستحداث وظائف تلبي احتياجات سوق العمل.

٢- وجهات نظرنا حول العلاقة بين التعليم والاختبارات :

البديهي أن التعليم عملية هادفة ذات بداية ونهاية، وذات هدف قصير وهدف متوسط المدى وهدف بعيد المدى. ودليل نجاح العملية التعليمية يتمثل في أن تسير حسب خطة ومراحل وأهداف علمية، وضمان هذا النجاح لا ينجلي إلا بالمعاينة والاختبار والتقويم .

كان الصينيون أول من استخدم الاختبارات معياراً للالتحاق بالوظائف الرسمية، وذلك يرجع إلى عام ٦٠٧ حيث بدأت أسرة سوي الملكية بقبول الموظفين

الحكوميين من خلال الاختبارات البلاطية. أما اليوم فينظر إلى الاختبار على أنه أحد الأركان الأساسية في عملية التعليم لجعل عجلتها تدور وتستمرّ، وحجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تعليمي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم في أية مؤسسة تعليمية. إذ يتم من خلاله التعرف على أثر كل ما تم تخطيطه وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها في المستقبل، الأمر الذي يشير إلى أن الاختبار يساعد على تقويم التخطيط للأنشطة التعليمية وأساليبها، ويلعب دوراً دافعاً وحافزاً للطلبة والمدرسين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة، وذلك من خلال حمل المدرسين على بذل المساعي والجهود لتحسين أساليبهم ورفع فاعليتهم التعليمية في الصف، وحمل الطلبة على بذل مزيد من التركيز والتعاون مع المدرسين والقائمين على البرامج التعليمية؛ لذلك ظلّ مدرسو اللغة العربية في الصين يولون اهتماماً بالغاً للاختبارات، ويسعون من خلال إقامة مختلف أنواع الاختبارات إلى إصلاح عملية التعليم نظمها ومحتوياتها وأساليبها بهدف جعلها تتناسب وخصائص اللغة العربية من ناحية، وتتفق مع مبادئ الاختبارات اللغوية العلمية من ناحية أخرى حتى نفلح في نهاية المطاف في إحداث تغير على سلوك الطالب مهارياً ومعرفياً وعقلياً ووجدانياً من مستوى معين إلى مستوى آخر مرغوب فيه.

ومع هذا كلّه نعدّ الاختبارات وسيلة لا غاية، نوجّه بها الطلبة إلى تعلّم اللغة لا إلى الاختبارات نفسها، ونهتم من خلالها باستعداد الطلبة للعمل والحياة الخاصة وحياة المجتمع في المستقبل أكثر من استعدادهم لها؛ ذلك لأننا على علم تام بأنّ العملية التعليمية لن يكتب لها النجاح الحقيقي إلا إذا وفّر لها المناخ التعليمي السليم الملائم .

خلاصة القول: إن الاختبار صدى وانعكاس لنظرتنا إلى التدريس ولا يمكن تطويره إلا بالقدر الذي نطور به مناهجنا وأساليبنا وفاعليتنا في التدريس، فهو أداة متى ما أحسنّا استخدامها حققنا من خلالها فوائد عظيمة في دفع عملية التدريس حتى تجري وتستمرّ وتتطور بصورة سليمة، ومتى أسأنا استخدامها كان لها آثار سلبية كبيرة في عرقلة عملية التدريس .

٣- أصناف الاختبارات في الجامعات الصينية :

تعد اللغة نوعاً من أنواع التعلم الإدراكي الذهني المعقد، لذلك تتطلب وسائل عديدة لتوفير اختبارات وافية وعادلة لعملية التعلم والتعليم، حيث إن الاختبارات تسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بهذه العملية، وتسهم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتخذها وتطبقها المؤسسة التعليمية، والتأكد من النقص الذي عانت منه، حتى تتوصل على أساس نتائج الاختبارات إلى إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة. من هنا نرى أن ثمّة مجالات تطبيقية متعددة ومتباينة للاختبارات التعليمية في أي نظام تعليمي ضمن أي مستوى من مستوياته .

والاختبار بصفته طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين، يمكن تصنيفه من زوايا مختلفة، منها محتويات الاختبار أو أشكال الأسئلة فيه أو أنواع المتقدمين إليه؛ وكذلك يمكن تصنيفه حسب الهدف العام الذي وضع من أجله، كاختبار الاستعداد اللغوي، والاختبار التشخيصي، واختبار التحصيل، واختبار تحديد المستوى. وهذه الأنواع الأربعة هي التي يعول مدرسو اللغة العربية في الصين عليها دائماً لقياس قدرات الطلاب، ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يعتمدون عليها للوقوف على مدى تحقيق النتائج التعليمية، ومدى فاعلية ما يقدمونه من نشاطات تعليمية مختلفة.

٣-١ اختبار الاستعداد اللغوي

وهو اختبار يصمم لقياس الكفاءة اللغوية ومدى قدرة المتحَن على التعلم والوصول إلى مستوى متقدم في تعلم اللغة العربية، وذلك من خلال الاعتماد على معايير تصف كل مستوى بشكل عام دون الرجوع إلى منهج معين وقبل تنفيذ أي نوع من أنواع البرامج التعليمية .

ويهدف هذا النوع من الاختبار إلى تشخيص ما لدى المتحَنين من شخصيات وخصائص وتحديد درجة ملاءمتها مع البرنامج التعليمي المصمم لدى المؤسسة التعليمية، وإلى تمييز الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغة العربية من الذين يقلّ أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد، وإلى التنبؤ بمدى قدرتهم على النجاح والتميز في العملية التعليمية المستقبلية. وهذا يقوم على نظرية في علم اللغة المعاصر مفادها أن ثمة استعداداً فطرياً يختلف مداه من شخص إلى آخر لتعلم اللغات الأجنبية، ويمكن تنبّؤه بالاستعانة بنوع من أنواع الاختبار. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يهدف هذا الاختبار أيضا إلى إتاحة الفرصة أمام المدرّسين للتعرف بشكل عام على ميول الدفعة الجديدة من الطلبة، والتعرف على مدى إقبالهم وتفضيلهم لنوع معين من الأنشطة التعليمية، حتى يتسنى لهم تهيئة جو مناسب وتصميم أنشطة تعليمية ملائمة لتساعد على تنمية استعدادات الطلبة وميولهم إلى أقصى حد، تحقيقاً للمبدأ الذي يؤكد على أنه إذا ما توفر للطالب الميل نحو مادة معينة، وتوفرت في الوقت نفسه العوامل المهيئة لنجاحه في هذه الدراسة، فإن فرصة تفوقه فيها تكون أكثر من غيرها. ومن هنا نعدّ هذا النوع من الاختبار أداة تفيد المدرّس بصفته موجهاً تربوياً ومهنياً لطلابه.

بناء على ذلك كله تصمم اختبارات الاستعداد بهدف إظهار كمية استعداد الدارس وميوله لتعلم اللغة الأجنبية الهدف، وإلى تقييم قابليته ومبادرته في المشاركة في أنواع شتى من الأعمال والنشاطات التعليمية. وبدأ هذا النوع من

الاختبار يحقّق حضوراً ملموساً في تدريس اللغة العربية في الصين بوجه عام منذ أواسط تسعينيات القرن الماضي. وذلك عن طريق المقابلة الشخصية التي تبدو في ظاهرها حواراً بسيطاً بين المدرّس والممتحَن وجهاً لوجه، وتختلف الأسئلة فيها كمًا ونوعًا حسب مستوى الممتحَن، وتستغرق عادة من عشر دقائق إلى عشرين دقيقة. واتضح أن هذا النوع من الاختبار له دور واضح في تحديد مواهب الراغبين في دراسة العربية من خلال تقليدهم للأصوات والنبر والإيقاع للغة العربية، وقدرتهم على تمييز الأصوات المتشابهة، وسرعتهم في الردود، وقوة الذاكرة لديهم من خلال إعادة نطق ما نطقه المدرس من حروف عربية ذات مخارج متقاربة وكلمات وعبارات وجمل عربية قصيرة، إلى جانب اختبار قدرتهم على تنظيم وصياغة وإبداء آرائهم شفوياً من موضوع معين بلغتهم الأم – اللغة الصينية. والجدير ذكره في هذا السياق أن الحلقة الأخيرة أي: حلقة الإجابة عن الأسئلة المفتوحة والإنشاء الشفوي الارتجالي باللغة الصينية لها قيمة كبيرة في تحديد ميول الطالب واتجاهاته القرائية واهتماماته الحياتية والأكاديمية ودرجة مواهبه اللغوية. فالذين يعبرون عن أفكارهم باللغة الصينية بكلام متسلسل منطقي منمق وبأسلوب واضح مقنع مدعم بالبراهين الدامغة، يتقنون فن التعبير ويتميزون بسرعة الخاطر وسعة المعارف ويتضلعون من اللغة الأم إلى حد كبير. وهؤلاء يسهل عليهم أيضا استيعاب وإجادة اللغة الثانية. فدراسة اللغات – أيا كان نوعها – عملية متشابهة، تتطلب من الدارسين نفس النوع من الذكاء والاستعداد الذهني والعقلي.

ولاحظ المدرسون أن مثل هذا الاختبار ينجح إلى حد كبير في اختيار الطالب المتميز الملائم لدراسة العربية، وله قدرة تنبؤ عالية على قياس أداء الطالب المحتمل في أثناء دراسته المستقبلية. ويفيدنا هذا الاختبار أيضاً في معرفة مستوى المتعلم ومقدار معرفته للمادة قبل الدراسة، حيث ينفع ذلك في عملية تصميم وبناء الأهداف التعليمية والنشاطات التربوية بوجه عام .

٣-٢ الاختبار التشخيصي

هو اختبار يصمم عادة بعد فترة معينة من الدراسة ليساعد على معرفة مدى إلمام الطالب بما قد درس. ويعقد هذا النوع من الاختبار في الغالب لهدف تحديد الصعوبات التي تواجه كل طالب في أثناء التعلم، وتشخيص مواطن الضعف والقوة لديه، ويهدف أيضا الى مساعدة المتعلم نفسه في التعرف على قدراته وإمكاناته، حتى يتسنى لكل من المدرس والطالب أن يتخذ بعض أساليب علاج أو إجراءات وقائية استعدادا للتغلب على جوانب الضعف وتدعيم جوانب القوة، أو ليقوّم المدرس أسلوب تدريسه ليناسب طلبته أو أن يعدل الطالب طريقة دراسته حتى يكون أكثر إلماما بما ألقاه المدرس.

والاختبار التشخيصي يمكن تصنيفه حسب البناء وتفسير الدرجات إلى نوعين: معياري المرجع ومحكي المرجع، فالاختبار التشخيصي المعياري المرجع يهتم بمقارنة أداء الطالب مع أقرانه لتحديد موقعه بينهم؛ أما الاختبار المحكي المرجع فهو يحدد ما إذا كان الطالب قد امتلك ما يتوقع منه أن يستوعبه من العلوم والمعارف والمهارات. فهذا النوع الأخير من الاختبار يحدد المهارات التي أتقنها الطلبة والمهارات التي لم يتقنوها، وتشخيص الصعوبات التي تصادفهم أثناء دراستهم، والتعرف على مصادر الأخطاء سواء كانت ناجمة عن سوء الفهم أو عن عدم التمكن من الإجراءات أو العمليات التي تنطوي عليها الكفايات أو المهارات المطلوبة. وبذلك يساعد المعلم في تصميم أساليب تعليمية علاجية مناسبة تيسر على المتعلم تصحيح هذه الأخطاء ومتابعة التعلم من أجل تحقيق الكفايات أو المهارات المرجوة.

وتعير الجامعات والمعاهد الصينية لتدريس اللغة العربية هذا النوع من الاختبار ما اقتضاه من العناية والاهتمام نظرا لدوره الفعال في إنجاح العملية التعليمية.

والسائد عند المعربين الصينيين أن يوضع هذا النوع من الاختبار حسب الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى، تحديد محتوى الكفايات والمهارات الرئيسة اللازم إتقانها من خلال التحليل المتعمق للمنهج الدراسي.

والخطوة الثانية تحديد المعارف والمهارات المساعدة التي ينبغي الإلمام بها بترتيب بنائي هرمي بحسب أولويات إسهاماتها في تكوين المهارات الرئيسة.

والخطوة الثالثة صياغة الأهداف السلوكية التي تتكون عادة من مستويات مختلفة، وذلك لأننا نؤمن بأن عملية التعليم هي عبارة عن زراعة مجموعة من الأهداف السلوكية في نفس المتعلم، بينما تكون عملية التعلم عبارة عن تغير ملحوظ فى سلوك المتعلم. ومن هذه المستويات.

١) مستوى الحفظ، فعلى المتعلم أن يعرف ويصف ويختار ويسترجع المعلومات من حيث السلوكية؛

٢) مستوى الفهم والاستيعاب، فعلى المتعلم أن يميز ويعلل ويلخص ويترجم ويوضح؛

٣) مستوى التطبيق، فعلى المتعلم أن يبرهن ويشتق ويعدل؛ ٤) مستوى التقويم، فعلى المتعلم أن يناقش ويقارن ويقوّم ويحكم.

والخطوة الرابعة والأخيرة هي بناء الاختبار على أساس النظرية الاختبارية العلمية والتحليلات السابقة الذكر. وتتطلب هذه الخطوة دراية تامة من جانب المدرس بكيفية انتقاء أنسب أنواع الأسئلة لتقيس الأهداف العلمية والسلوكية المحددة، كما تتطلب التمكن من محتوى البرنامج التعليمي وفهم خصائص المتعلمين.

فبعد أن يبدأ الطلبة الجدد بدراسة العربية لمدة شهرين يعقد اختبار الفونولوجيا الذي يُعدّ من الاختبار التشخيصي، والهدف منه معرفة مدى

استيعاب الطلبة لنطق الحروف العربية والقوانين الأساسية في قراءة الكلمات والعبارات والجمل العربية البسيطة، وهذا من حيث المهارات اللغوية، ومن حيث الأهداف السلوكية يهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلاب في بداية دراستهم للعربية وجهودهم للتغلب على هذه الصعوبات، وإلى معرفة طريقتهم في الدراسة لإبداء الإقتراحات والإرشادات على أساس ذلك؛ كما يهدف إلى زرع مفهوم التعلم والاستفادة من الخطأ عند المتعلم، حيث إن ارتكاب الخطأ هو جزء لا مفر منه في العملية التعلمية، وشيء يفيد المتعلم ويساعده على تجنب الوقوع فيه مرة أخرى بعد أن يكون مدركا لسبب أخطائه. ومن خلال هذه العملية يكتسب الطالب المهارة والخبرة اللغوية الأساسية، كما يكتسب التجربة العاطفية مع اللغة العربية فينخرط بحماسة أكبر في عملية التعلم.

ويتكون اختبار الفونولوجيا في الجامعات أو المعاهد الصينية عادة من أربعة أجزاء: الأول قراءة الحروف العربية لاختبار مدى سلامة الطلبة في نطق الحروف الأبجدية العربية، وقدرتهم على تمييز نطق الحروف ذات المخارج المتقاربة؛ الثاني قراءة الكلمات وشبه الجمل العربية لاختبارقدرة الطلبة على قراءة «أل المعرفة» و«الشدة» و«همزة الوصل وهمزة الفصل» وحروف المد والنبرات التي قد تمثل صعوبة للطلبة الصينيين بسبب اختلاف النظامين الصوتيين للغة العربية واللغة الصينية؛ الثالث قراءة الجمل العربية القصيرة لاختبار مدى الطلبة في استيعاب نغمات الجمل العربية الاستفهامية والخبرية؛ الرابع الأسئلة والأجوبة وهو يوضع لاختبار قدرة الطلبة على تمييز الأصوات وفهم المسموع وسرعته في الاستجابة. والغرض الكامن وراء هذا الاختبار في مثل هذا الوقت هو رفع معنويات الطلبة وتعميق ثقتهم بنجاحهم في دراسة العربية مستقبلا.

وتسود العادة لدى تخصص اللغة العربية في الجامعات الصينية أن يعقد الاختبار التشخيصي مرة كل شهر لتقييم مدى استيعاب الطلبة لما ورد في الكتاب المقرر من ناحية، ولمساعدتهم في المذاكرة وجذبهم إلى دروسهم دوما من ناحية

أخرى. وبناء على هذا فإن مواد الاختبار التشخيصي لها علاقة وثيقة بما في المقرر الذي درسوه خلال تلك الفترة. إلى جانب ذلك يتعين للأسئلة الواردة في الاختبار التشخيصي أن تهدف إلى التشخيص بدلا من الحكم على مستوى الطلبة، وأن تهتم بالكشف عن مواطن الضعف عندهم، ومعرفة ما هي الأخطاء الشائعة التي يقعون فيها ونسبة شيوع الأخطاء بينهم، وأسباب وقوعهم فيها، وذلك لتفاديها ومعالجة الضعف أثناء الحصص الصفية. ومن أجل تحقيق ذلك لا بد للمدرس أن يدرس الأسئلة التشخيصية بدقة واهتمام، بل يُطلب منه أن يناقش طلبته كلا على حدة في النقاط التي تحتاج إلى المراجعة، ذلك لأن مدى إلمام الطلبة بالمواد الدراسية يختلف من واحد إلى آخر.

إضافة إلى ذلك فإن الاختبار التشخيصي الصغير يتخلل في كل حصة من الحصص العربية تقريبا، ولكنه على أشكال مختلفة كالإملاء، قراءة النص وحفظه وتلخيصه بأسلوبه، والحوار بين زميلين، وتكوين جمل بعبارات مفيدة، والإجابة عن أسئلة الأستاذ أو الزميل، والمناظرات الصفية وإبداء وجهات النظر تجاه قضية معينة وما إلى ذلك.

وتتمثل أهمية الاختبار التشخيصي لكلية اللغة العربية في أنه يساعدها في تهيئة برامج علاجية داخلها؛ وللمشرف المتابع للمادة في أنه يساعده في التعرف على نقاط القوة والضعف في أساليب تدريس المدرسين، كما يساعده في تحديد جوانب المحتوى الدراسي التي تحتاج إلى إجراء تعديل أو تطوير؛ وتتمثل أهميته للمعلم في أنه يزوده بالمعلومات عن المستوى الذي وصل إليه الطلبة عبر فترة من الدراسة، ويساعده في وضع خطط مناسبة لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف؛ أما بالنسبة إلى الطالب نفسه فتتمثل في أنه يزوده بالتغذية الراجعة التي تفيده في توضيح مدى التقدم الذي أحرزه أولا بأول ويساعده في العمل على معالجة نقاط ضعفه .

٣- ٣ الاختبار التحصيلي

هو الاختبار الذي تم تصميمه لقياس قدر استيعاب الطالب لما قد درسه أثناء الفصل أو العام الدراسي أو أي جزء منهما. والغرض من عقده هو اكتشاف المستوى الذي وصل إليه الطالب مقارنة بزملائه الآخرين وقياس مدى تطبيق المدرس لما جاء في المنهج التدريسي، الأمر الذي يفرض على هذا النوع من الاختبار أن يغطي أكبر قدر ممكن من المقرر الدراسي حتى يتصف بالشمول والصدق، ويتطلب من المدرس أن يضع في اعتباره كل ما درسه طلبته في المادة التي ألقاها حتى يمنح الجزء الأهمّ الأولوية.

وقبل إعداد الاختبار التحصيلي وبنائه، لا يمكن أن يفوتنا مبدأ أساسي ينصح باتباعه خبراء التخطيط اللغوي قبل الشروع في العمل، ألا وهو تحديد الهدف الذي ننشده من وراء الاختبار، ثم نضع الخطط التفصيلية للوصول إليه. ومن الخطوات التي نمرّ بها ليبلغ الاختبار درجة الجودة المنشودة:

١) إعداد الخطة وجمع مادة الاختبار، وذلك من خلال تحليل المناهج والكتب المدرسية؛ ثم عرض الخطة على خبراء في مجال الاختبارات لتدقيقها.

٢) مراجعة تخطيط الاختبارات وفقا لاقتراحات المختصين.

٣) صياغة الأسئلة وعرضها على المختصين أو الأساتذة من ذوي الخبرة الجيدة في الاختبار للتأكيد على صلاحية الاختبار.

٤) إعداد النسخة النهائية مع وضع معايير الاختبار.

وبما أن هذا النوع من الاختبار هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلم مقرر معين، يتم عادة في ضوء محددات معينة، أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة،

ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، ومراعاة الدقة في التصحيح. وذلك لأن هذا النوع من التقييم إما يهدف إلى رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة، أو إلى إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالنجاح والرسوب؛ أو إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة؛ أو الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.

ويتقدّم الطلبة الصينيون في الغالب إلى هذا النوع من الاختبار أربع مرات كل سنة دراسية لمادة القراءة والنصوص، ومرتين للمواد الأخرى كالاستماع والتعبير الشفوي والمطالعة والإنشاء والترجمة التحريرية والترجمة الشفوية والقواعد النحوية أو بعض المواد المختصة بالمعلومات السياسية والدبلوماسية أو الاقتصادية والتجارية أو الثقافية أو الأدبية لطلبة السنة الثالثة والرابعة.

ونجد أن أوراق الامتحان لمادة القراءة والنصوص في نهاية أو منتصف الفصل الدراسي لطلبة السنة الأولى والسنة الثانية كثيراً ما تتكون من البنود الآتية: الإملاء، والأفعال تصريفها ومشتقاتها، والأسماء مفردها ومثناها وجمعها والصفة المناسبة لها، واستعمال الأعداد وحروف الجر، والتشكيل والإعراب وتكوين الجمل، وقراءة مقالة والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها، والترجمة من العربية إلى الصينية أو العكس، وكتابة إنشاء قصير في حدود مئة كلمة عربية، وأسئلة أخرى حسب هدف المدرسين من الاختبار.

وأعدّ هنا أوراق الامتحان في نهاية السنة الثالثة لمادة «قراءة الأخبار العربية على الإنترنت» نموذجا لأوراق الامتحان للطلبة الصينيين في السنتين الثالثة والرابعة. فقد تقدم إلى هذا الامتحان ٤٦ طالبا من دفعة ٢٠١٠ بجامعة الدراسات الأجنبية ببكين التي أشتغل فيها، والعلامة الأعلى ٩٦ من مجموعه ١٠٠ درجة، والأدنى ٣٧، والمتوسط ٨٢،٥، ونجح فيه ٤٤ طالبا ورسب فيه اثنان، لتكون نسبة النجاح ٩٥،٧٪. ويتكون هذا الاختبار من الترجمة من العربية إلى

الصينية لقياس دقة فهم الطلبة للأخبار، وهو يحتل ٤٢ علامة؛ وقراءة المقالات والإجابة عن الأسئلة على أساس الفهم الدقيق لها، منها أسئلة الإجابة القصيرة والتكميل، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، وتشكيل الجمل حرفا حرفا، وهذا يأخذ ٥٠ درجة؛ وكتابة خبر حول الوضع الراهن في الشرق الأوسط، وهو يأخذ ٨ علامات. ومن هنا يتضح أن هذا الاختبار نصف أسئلته من الأسئلة الموضوعية، والنصف الآخر من الأسئلة المقالية، نظرا لأن كلا النوعين من الأسئلة له إيجابياته وسلبياته. علاوة على ذلك يبدو أن هذا الاختبار لا علاقة وثيقة له بما درسه الطالب من حيث المحتويات، ولكن في رأيي أن له رابطة قوية بما اكتسبه في أثناء المحاضرة من المهارات: منها قدرته على التعرف على الكلمات منفردة أو في مجموعة، وقدرته على فهم معاني أو دلالات الكلمات في سياق الجمل، وقدرته على فهم المعاني الظاهرية والمعاني الحقيقية للجمل الواردة في المقالة، وكذلك سرعته في المطالعة ودقته في الفهم وقدرته على تلخيص النقاط الأهم منها بأسلوبه.

٤-٣ اختبار تحديد المستوى

ما أعنيه هنا من اختبار تحديد المستوى يختلف عن اختبار الكفاية اللغوية، ذلك لأن هذا النوع من الاختبار في الجامعات والمعاهد العالية في الصين يتقيد بالمنهج الدراسي في حين نجد أن اختبار الكفاية اللغوية لا يعتمد محتواه على أي مقرر أو أي برنامج دراسي معين.

اختبار تحديد المستوى للغة العربية يعقد عادة لأربعة أغراض: الأول الوقوف على الكم والكيف الذي دُرس من قبل الجامعات أو المعاهد من المنهج التدريسي؛ والثاني لمعرفة ما إذا كان الطالب قد اكتسب قدرا مطلوبا من العربية حتى يتمكن من إكمال دراسته الجامعية في السنتين المتقدمتين أي السنتين الثالثة والرابعة؛ والثالث لمعرفة ما إذا كان الطالب قد حذق العربية

بالقدر الذي يجعله مؤهلا للحصول على شهادة التخرّج في الجامعة وكتابة رسالة الليسانس؛ والرابع لغرض معرفة إن كان الطالب قد أتقن العربية لدرجة تؤهله لإكمال دراسته للعربية كالتخصص في الدراسات العليا.

والاختبار الذي أجري للغرضين الأول والثاني يتقدم إليه جميع الطلبة الصينيين الجامعيين بعد انتهائهم من دراسة العربية لمدة عامين دراسيين. وتتقيد أسئلته بـ«منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالية الصينية» و«منهج امتحان الدرجة الرابعة لطلبة اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالية الصينية».

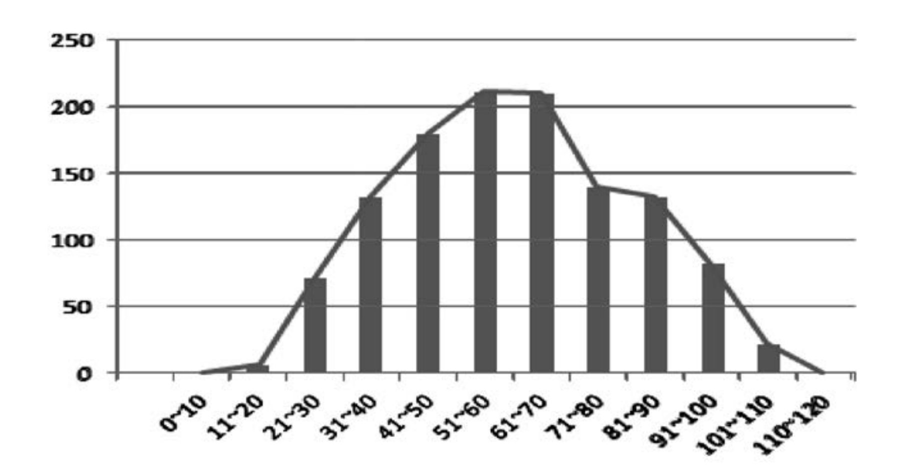
تتكون أوراق الاختبار من ثلاثة أجزاء، هي الاستماع، والمفردات والقواعد وفهم المقروء، والترجمة والكتابة، تشمل ١٥٣ سؤالا. ويتكون جزء الاستماع من قسمين، القسم الأول الإملاء، والقسم الثاني الاستماع إلى العبارات والحوار والمقالة لأداء أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ؛ ويتألف الجزء الثاني من ٥ أقسام تشمل ١١٦ سؤالاً، منها المترادفات والمتضادات والأسئلة المتعلقة بقواعد الصرف والنحو الأساسية، منها الأفعال ماضيها ومضارعها وأمرها ومصدرها وتصريفها ومشتقاتها ومناسبات استعمالاتها في السياق، والأسماء مثناها وجمعها ومناسبات استعمالاتها في السياق؛ والحروف الدائمة الاستعمال، والأعداد العربية، والفرق بين المترادفات، والتشكيل، وتوقيت الجمل، وفهم المقروء. وكل أسئلة هذا الجزء هي من أسئلة الاختيار من متعدد. ويقع الجزء الثالث في قسمين، قسم الترجمة وقسم الكتابة. في القسم الأول ترجمة شبه الجمل وترجمة الجمل وترجمة الفقرات من العربية إلى الصينية والعكس؛ وفي القسم الثاني كتابة مقالة وظيفية حسب المطلوب بما لا يقل عن ٣٠ كلمة عربية، وكتابة مقالة إنشاء بما لا يقل عن ١٠٠ كلمة عربية بعنوان محدد.

وفيما يلي جدول يوضح لنا نوع الأسئلة وعددها وعلاماتها والوقت المحتاج للإجابة عنها في اختبار تحديد مستوى طلبة السنة الثانية على نطاق الصين :

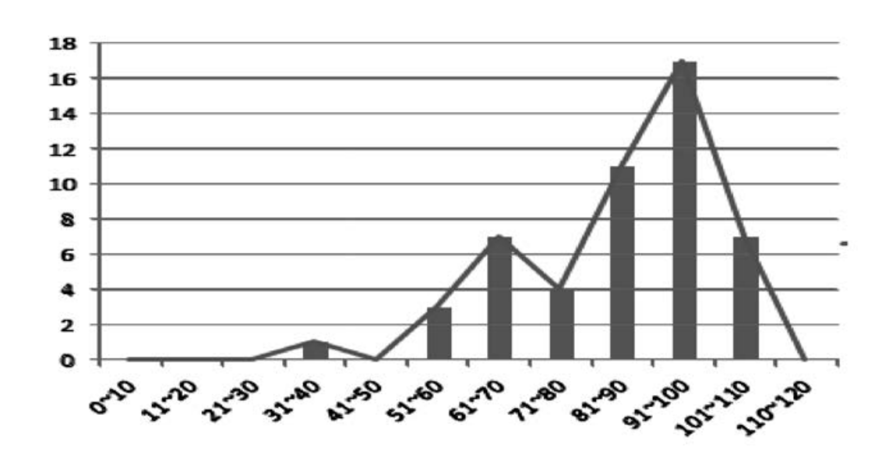
<table>
<tr><th>الأقسام</th><th>موضوع الأسئلة</th><th>نوع الأسئلة</th><th>عدد الأسئلة</th><th>العلامة</th><th>وقت الإجابة</th></tr>
<tr><td rowspan="3">الاستماع</td><td>الإملاء</td><td rowspan="13">أسئلة موضوعية</td><td>١</td><td>١٠</td><td rowspan="3">٣٠ دقيقة</td></tr>
<tr><td>اختيار من متعدد بعد الاستماع إلى عبارة أو حوار</td><td>١٠</td><td>٥</td></tr>
<tr><td>اختيار الصواب أو الخطأ بعد الاستماع إلى مقالة</td><td>١٠</td><td>٥</td></tr>
<tr><td rowspan="8">المفردات والقواعد اللغوية</td><td>المترادفات</td><td>٨</td><td>٤</td><td rowspan="10">٩٠ دقيقة</td></tr>
<tr><td>المتضادات</td><td>٨</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>صيغ الأفعال</td><td>٨</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>صيغ الأسماء</td><td>٨</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>استعمال حروف الجر</td><td>٨</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>استعمال العدد</td><td>٨</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>القواعد اللغوية الأساسية</td><td>٣٢</td><td>١٦</td></tr>
<tr><td>اختبار التتمة</td><td>١٠</td><td>٥</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الفهم والاستيعاب</td><td>التشكيل</td><td>١٢</td><td>٦</td></tr>
<tr><td>فهم المقروء</td><td>١٤</td><td>١٤</td></tr>
<tr><td rowspan="6">الترجمة</td><td>ترجمة شبه الجمل من العربية إلى الصينية</td><td rowspan="8">أسئلة مقالية</td><td>٤</td><td>٢</td><td rowspan="8">٦٠ دقيقة</td></tr>
<tr><td>ترجمة الجمل من العربية إلى الصينية</td><td>٢</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>ترجمة الفقرة من العربية إلى الصينية</td><td>١</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>ترجمة شبه الجمل من الصينية إلى العربية</td><td>٤</td><td>٢</td></tr>
<tr><td>ترجمة الجمل من الصينية إلى العربية</td><td>٢</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>ترجمة الفقرة من الصينية إلى العربية</td><td>١</td><td>٤</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الكتابة</td><td>كتابة مقالة وظيفية حسب المطلوب</td><td>١</td><td>٥</td></tr>
<tr><td>كتابة مقالة بعنوان محدد</td><td>١</td><td>١٠</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td></td><td></td><td>١٥٣</td><td>١٢٠</td><td>١٨٠ دقيقة</td></tr>
</table>

فقد تقدم عام ٢٠١٤ إلى هذا الامتحان ١١٨٦ طالبا يتخصصون في اللغة العربية في ٢٧ جامعة صينية، والدرجة الأعلى هي ١٠٩،٨ من مجموعه ١٢٠ درجة، والأدنى ١٥،٥، والمتوسط ٥،٦٠. وينقسم الطلبة حسب علاماتهم أربع مجموعات، فالذين حصلوا على ٩٥ علامة وما فوقها يعتبرون من المتميزين، وبلغ عددهم ٥٣ طالبا من مجموعهم ١١٨٦ طالبا، بنسبة ٤،٥٪؛ والذين حصلوا على ما يتروح بين ٨٠ و٩٤ درجة فيعتبرون من الجيدين، وبلغ عددهم ١٨٤ طالبا، يشكل نسبة ١٥،٥٪؛ والذين حصلوا على ما بين ٥٥ و٧٩ درجة فيعتبرون من المقبولين، وبلغ عددهم ٤٠٨ طالبا، بنسبة ٣٤،٤٪؛ والذين لم يحصلوا على ٥٥ درجة، فيعتبرون من الراسبين، وبلغ عددهم ٤٨٨ طالبا، بنسبة ٤١،١٪. فلا يخفى على الجميع أن تعليم اللغة العربية في الصين ما زال بعيدا عن هدفه الرئيس المتمثل في إعداد أكفاء من الدرجة العالية، يتمتعون بأساس قوي من اللغة العربية. وإلى جانب ذلك فإن هناك فروقا كبيرة بين مستوى الطلبة في مختلف الجامعات. مثلا تقدم إلى هذا الامتحان جميع الطلبة البالغ عددهم ٥٠ في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين. والدرجة الأعلى هي ١٠٨،٥ من مجموعه ١٢٠، والأدنى ٣٨،٦، والمتوسطة هي ٨٤،٦. و١٦ منهم حصلوا على درجة «الامتياز»، و١٩ منهم حصلوا على درجة «الجيد»، و١٢ منهم حصلوا على درجة «المقبول»، و٣ منهم من الراسبين. ومن هنا يمكن أن نلاحظ جهود وإسهامات جامعة الدراسات الأجنبية ببكين في نشر اللغة العربية وإعداد أكفاء ممتازين متخصصين في اللغة العربية.

والشكل التالي الذي يدل محوره الأفقي على الدرجات ومحوره الرأسي على عدد مرات التكرار، والمنحنى التكراري الذي تدل قاعدته على الدرجات وارتفاعاته على التكرار الذي يمثل عدد الأفراد يوضحان لنا أن نتائج الطلبة المتقدمين إلى هذا الامتحان تتفاوت تفاوتا غير طبيعي وذلك لأن المنحنى لم يكن من المنحنى الاعتدالي بسبب أنه لم يتناسب في طرفيه مع أنه يرتفع في منتصفه.



الشكل الأول: توزيع نتائج الطلبة المتقدمين إلى الامتحان على نطاق الدولة



الشكل الثاني: توزيع نتائج طلبة جامعة الدراسات الأجنبية ببكين

أما الشكل الثاني فيبين لنا توزيع نتائج طلبة جامعة الدراسات الأجنبية ببكين مشيرا إلى أن نتائج طلبة هذه الجامعة تتركز على الدرجات العالية، أي ما فوق ٨١ درجة.

فحتى اليوم يعد هذا الامتحان هو الاختبار الوطني الصيني الوحيد لقياس مستوى الطلبة الجامعيين في اللغة العربية، وهو إلى جانب ذلك أداة اختبار شاملة لمقدرة الطالب اللغوية الوظيفية المنتظمة من خلال قياس معرفته في كل من المجالات الآتية: الاستماع، وقواعد اللغة، والقراءة والفهم، والكتابة والإنشاء. ويعدّ هذا الامتحان أيضا معياراً أساسياً في تحديد مدى أهلية وقدرات الممتحَنين للترقية إلى السنتين المتقدمتين من الدراسة الجامعية، بوصفه اختباراً يشمل أغلب ما تمت دراسته في تخصص اللغة العربية من مهارات لغوية من خلال تصميم قدر كبير من الأسئلة، ويغطي وظائف مختلفة للذكاء مثل الذاكرة والتخيل والفهم العام والاستنتاج العقلي. وإلى جانب ذلك نجد أن هذا الامتحان يستغرق ثلاث ساعات بالكمال والتمام، لذلك يقدر أيضا على قياس درجة تركيز الانتباه والقدرة على الاستمرارية في عمل معين دون إهمال أو تقصير عند الطالب. لذلك لقي الاختبار اهتماماً كبيراً من قبل الجامعات والطلبة وأولياء أمورهم والمجتمع الصيني أيضا.

والاختبار الذي يعقد للغرض الثالث هو امتحان التخرج بشقيه الكتابي والشفوي، فهو امتحان شامل، يعدّ التقدم إليه إجبارياً بالنسبة إلى كافة الطلبة في السنة الرابعة، والذين ينجحون فيه يعدون من أكفاء في اللغة العربية، يستطيعون تولي المهام التي ستوكل إليهم مستعينين بمهارتهم في اللغة العربية والعلوم الأخرى. والشق الشفوي لهذا الامتحان يحتل ٣٠٪ من النتيجة النهائية، ويتكون من جزأين: الجزء الأول القراءة والفهم وإبداء وجهات النظر حول ما جاء في المواد المقروءة؛ والجزء الثاني هو الترجمة الشفوية لبعض فقرات من العربية إلى الصينية والعكس. فيركز هذا الشق من الامتحان على فحص قدرات الطلبة على القراءة والفهم وتنظيم الأفكار وعرضها وقدراتهم على الاستماع والترجمة. أما الشق الكتابي فيأخذ ٧٠٪، ومن العوامل اللغوية التي تم اختبارها فيه صحة النحو وتصريف الأفعال، وإجادة ضبط الحركات والإعراب وتشكيل أواخر الكلمات، وتحديد معاني الكلمات في الجمل وكتابة مترادفاتها أو

متضاداتها، وإجادة استعمال الكلمات في السياق، وقراءة نصوص الفهم بالإجابة على الأسئلة، والترجمة بين اللغتين الصينية والعربية، وأسلوب الكتابة والإنشاء.

والاختبار الذي يعقد للغرض الرابع هو امتحان القبول لطلبة الدراسات العليا الذي يشمل المواضيع العامة ومواضيع الاختصاص. وتقيس المواضيع العامة معرفة الطالب في كل من مجالات القراءة والفهم، وقواعد اللغة، والترجمة، والكتابة والإنشاء، حتى يبرز فيه الممتحنون ذوو الكفاءة اللغوية الراقية. على سبيل المثال يركز اختبار الكتابة والإنشاء على عدة جوانب من عملية الكتابة، كالتهجئة الصحيحة، وتوظيف المفردات المناسبة والدقة في اختيارها لتلائم الموضوع، والاستخدام السليم لقواعد اللغة العربية، بالإضافة إلى وحدة النص وتماسكه وسلاسة تعبيره. بينما تقيس مواضيع الاختصاص المعرفة الخلفية الثقافية لدى الممتحن، وقدرته على تلخيص الأفكار الواردة في المقالات وإعادة ترتيبها وصياغتها وعرضها، وإبداء وجهات نظره الخاصة تجاهها عن طريق المقارنة أو تأييد الرأي أو تقديم الافتراضات. فيسهل قياس قدرة الممتحن على البحث والدراسات العلمية من خلال ذلك. أما الذين ينجحون في هذا الامتحان الكتابي فسوف يتقدمون إلى الامتحان الشفوي بشكل حوار بين الممتَحَن وثلاثة أساتذة، وذلك لقياس طلاقة الممتحن في التعبير عن نفسه أو عما يدور حوله باللغة العربية، ثم تنتقل الأسئلة بشكل طبيعي إلى موضوع محدد لقياس قوة تفكير الممتحن والقدرة على التعبير عنه باللغة العربية السليمة دون استعداد مسبق.

وأنواع الاختبارات السالفة الذكر لا يمكن فصل أحدها عن الآخر بصورة قطعية، فبين كل منها علاقة قوية مع فروق واضحة، مثلا يختلف الاختبار التحصيلي عن الاختبار التشخيصي من حيث إن الأول يغطي أكبر قدر مما يغطيه الثاني، كما أن الأول دائماً ما له علاقة بالأهداف البعيدة بدلاً من الأهداف القصيرة المدى كما هي للثاني. أما اختبار تحديد المستوى فإنه يختلف عن الاختبار التحصيلي بأن الأول لا يتقيد بما درسه الطالب من المقرر بل يتقيد فقط بالمنهج التدريسي وهو يهتم بقدرة الطلبة على استخدام اللغة أكثر من

اهتمامه باستيعابهم لما قد درسوه في فترة معينة إن قصيرة أو طويلة، كما أن امتحان تحديد المستوى دائماً ما ينظر إلى كفاءة الطالب في إكمال دراسته في السنوات القادمة أو كفاءته في القيام بما طلب من الأعمال مستقبلا في حين أن الاختبار التحصيلي ينظر عادة إلى ما قد درسه الطالب.

٤- مواصفات الاختبار المثالي وإجراءات الجامعات الصينية لتوفيرها :

ثمة مواصفات ومعايير أساسية يجب أن تتوفر في أي اختبار لكي يكون اختبارا موثوقا به وخاليا من الثغرات اللغوية والفنية، كما أن هناك صفات ثانوية يستحسن أن يتصف بها الاختبار، ولكن اتصافها لم يكن شرطاً ضرورياً. والاختبار المثالي هو الذي يصلح لأداء الغرض الذي وضع من أجله على أكمل وجه، ولا يكتمل إلا إذا توافرت لديه كل المواصفات الأساسية، منها الثبات والصدق وسهولة التطبيق والتمييز والتأثير الإيجابي .

٤ - ١ الثبات

يعني عدم تذبذب نتائج الطالب في نفس الاختبار أو في اختبار مماثل له تحت ظروف مشابهة، ويقاس هذا الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطالب في المرة الأولى وبين نتائجه في المرة الثانية، فإذا ثبتت وتطابقت في الاختبارين وصف الاختبار بأنه يتسم بدرجة ثبات كبيرة.

وهناك عوامل كثيرة تؤثر مباشرة على درجة ثبات الاختبار، لخصها عالم النفس الأمريكي إدوارد لي ثورندايك (Edward Lee Thorndike) في «سمات الفرد العامة الدائمة» و«سمات الفرد الخاصة الدائمة» و«سمات الفرد العامة المؤقتة» و«سمات الفرد الخاصة المؤقتة». منها بشكل تفصيلي قدرة الطالب على فهم التعليمات وطريقة أداء أسئلة الاختبار، ووقت الاختبار وظروفه ومحتواه وطريقة وضعه، وعملية التصحيح الذاتي، ونفسية المتقدمين إليه. فهناك ثلاثة عناصر يمكن للمدرس أن يحسّنها:

الأول كتابة التعليمات: تمثل الطريقة العلمية في كتابة التعليمات عاملا مهما من العوامل التي تساعد على ثبات الاختبار. لذا تجب كتابة تعليمات الاختبار بصورة واضحة ومختصرة وبكلمات بسيطة قدر الإمكان، وأن يكون هناك تفسير واحد بل موحّد للأسئلة وللإجابات المطلوبة منه، ولا تسمح صياغة السؤال بفهم معنى آخر غير المقصود به، لأن الاختلاف في فهم المضمون ناتج عن وجود لبس وغموض في التعبير. وإذا دعت الضرورة يجب كتابة التعليمات باللغتين العربية والصينية، أو إعطاء نماذج من الأمثلة لتوضيح كيفية الإجابة والأداء. إلى جانب ذلك يجب أن تبين طريقة تسجيل الإجابات والوقت المحدد للإجابة على كل قسم من أقسام الاختبار إن كان لكل قسم زمن محدد، وأن تحدد العلامة الكلية والفرعية لكل سؤال حتى يعرف الطالب كيفية توزيع الوقت بحسب درجاتها ومدى سهولتها مع مراعاة التركيز على السؤال ذي الدرجة الكبيرة.

وفي الاختبار لمادة الاستماع فقد راعينا في الشريط وضوح الصوت ونقاءه وسرعته المعتدلة، إضافة إلى التعليمات الواضحة المكتوبة والمسموعة من الشريط ذاته، بحيث لا تربك الطالب بقراءتها بل يمكن أن يستمع إليها، ومن ثم يمشي خطوة فخطوة.

الثاني الشكل النهائي لأوراق الامتحان: ومن أجل توفير درجة ثبات عالية تلزم الجامعات الصينية عادة المدرسين واضعي الاختبار بأن يخرجوا الشكل النهائي له إخراجا واضحا لا غموض فيه، كما يجب أن تكون الطباعة واضحة نظيفة سهلة القراءة، وألا تكون الصفحة كلها محشوة بالأسئلة. ومن أجل عدم قطع تسلسل تفكير الطالب وتركيزه في الإجابة لا يسمح بأن تكون التعليمات في صفحة والخيارات في صفحة أخرى أو أن تنقسم الاستمارة أو الرسوم الرمزية إلى صفحتين وهكذا.

الثالث محتوى الاختبار: على الاختبار أن يشمل عينات أو أسئلة كافية تمثل أهمّ العناصر والمهارات التي درسها الطالب أو يجب أن يستوعبها. فقبل أن يخرج الاختبار في شكله النهائي الذي يمكن الاستناد إليه، يجب أن يمر بمراحل

من التمحيص والتجريب والتقنين، يتم من خلالها إعداد مسح شامل للمناهج والكتب التي تم تحليلها حتى يضم الاختبار كل ما نريد اختباره من المهارات.

ويمكن أن نجد أن أوراق الامتحان التي وضعها المدرسون الصينيون لطلبة السنتين الأولى والثانية تضمّ دائما أكثر من عشرة موضوعات، في حين أن عدد البنود يصل إلى أكثر من مئة.

الرابع عملية التصحيح: إن عملية التصحيح تؤثر تأثيرا كبيرا في نتيجة الطالب في إجابته عن الأسئلة المقالية، فقلما يتفق المصححان على إعطاء نفس الدرجة لنفس الإجابة، بل تختلف الدرجة التي يعطيها نفس المصحح إذا طلب منه تصحيح نفس الإجابة في وقت آخر. ومن أجل ضمان الإنصاف والعدالة لجميع الطلبة بقدر المستطاع اتخذت بعض الجامعات إجراءات فعالة، منها القيام بتصحيح الأوراق بشكل تناوبي في الاختبار التحصيلي، وفصل عملية الاختبار عن عملية التدريس، وإخفاء أسماء الطلبة عن المصححين. وإلى جانب ذلك يجب تقدير إجابات الطلبة في ضوء النتاجات التعلمية التي تقيسها الأسئلة، ووضع درجات محددة وموزعة على أجزاء الإجابة النموذجية المطلوبة، بحيث يستند المصحح إلى هذا السلم، ويبتعد عن الذاتية وعن إفساح المجال لأي أثر خارجي ليست له صلة بقياس مهارة المتعلم.

وبدأت بعض الجامعات تطبق فكرة «تصحيح أوراق الاختبار التحصيلي بشكل تناوبي» منذ سنوات علما منها بأن تصحيح الموضوعات المقالية تعتمد في كثير من الأحيان على شخصية المصحح وذوقه وأسلوبه في التعبير حتى مزاجه وانطباعه المسبق عن الطالب، فكل هذه تؤثر إلى حد كبير في تقدير المصحح لأداء الطالب في الاختبار المقالي مع أنه لا علاقة أو رابطة بينهما. ويتطلب تطبيق هذه الفكرة من جميع المصححين أن يحضروا في نفس الموعد إلى نفس المكان لبدء عملية التصحيح، فيقوم أحدهم بتقويم الموضوعات الموضوعية والآخرون بتقويم الموضوعات المقالية التي يحتاج تصحيحها إلى جهد أكبر ووقت أطول مع إتاحة فرص المناقشة والتشاور بين المصححين تجاه ما ورد في الاختبار.

والأكثر من ذلك يقوم في بعض الأحيان عدة مدرسين بتصحيح نفس الإجابة لنفس الطالب كالإنشاء، فأعطى كل منهم تقديره لأداء هذا الطالب ثم يقومون بالمقارنة بين تقديراتهم مع توضيح سببه أو أساسه في إعطائه هذا التقدير، فيبادله زملاؤه المدرسون الآخرون وجهات نظرهم من ذلك حتى يتوصلوا إلى اتفاق أو مقياس في تصحيح المقالات التي كتبها الطلبة نظرا لما تتسم به عملية التصحيح للإنشاء أو الموضوعات المقالية الأخرى من الصفات الذاتية.

والطريقة الأخرى لدينا لرفع ثبات الاختبار هي محاولة فصل عملية الاختبار عن عملية التعليم إذا كان الاختبار اختبار تحديد المستوى أو اختبار التخرج. فتكلّف بعض الجامعات المدرسين الذين لا يدرسون الطلبة المتقدمين إلى الاختبار بوضع الأسئلة على ضوء المنهج والقيام بالتقويم، وهذا يؤدي دورا كبيرا في رفع اهتمام الطلبة بالاختبار، ويزيد من حماستهم في المذاكرة ويقوي روح التنافس لديهم.

٤- ٢ الصدق

صدق الاختبار من الناحية المفهومية يعني إلى أي مدى يقيس الاختبار الشيء الذي صمم من أجله، فإذا وضع الاختبار لقياس حصيلة المتعلم من المفردات، يجب على واضع الاختبار أن يسأل نفسه ما إذا كان هذا الاختبار قد قام بقياس هذا العنصر حقا أو أنه قاس عنصرا آخر كالتراكيب أو الأصوات أو الفهم.

ومن أجل رفع درجة الصدق للاختبارات لا بد أن يكون الاختبار قائما على تحليل دقيق للمهارات أو العناصر التي يراد اختبارها. فكلما كانت درجاته ترتبط ارتباطا عاليا بالقدرات التي يود قياسها، كان ذلك مؤشرا على أن الاختبار صادق وأنه يؤدي إلى الهدف المطلوب، الأمر الذي يتطلب من المدرس أن يضع في اعتباره دائما الهدف الرئيس من الاختبار حتى يعكس كل الجوانب المراد قياسها بقدر الإمكان وبنسب مناسبة متوازنة. ولكي ينجح في ذلك ينبغي أن يكون

لديه قبل أن يبدأ بإعداد الاختبار تصور واضح لمحتوى الاختبار، وتخطيط عام للمواضيع التي سوف يتناولها، وثقل كل عنصر من عناصره، وعلى أساس ذلك يعطي اهتماما بالمكونات الصغرى للاختبار بدءا بالخيارات والمشتتات فالبنود مرورا بالأجزاء فالاختبار بشكل عام.

ومن أجل توفير درجة صدق عالية للاختبارات وضع أساتذة اللغة العربية من مختلف الجامعات في الصين «منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد العالية الصينية»، حيث يحدّد هدف تدريس اللغة العربية في كل من المرحلة الأساسية والمرحلة المتقدمة لكليات اللغة العربية في الجامعات الصينية. ومن حيث الاختبارات فقد حدّد المنهج هدفها ومحتوياتها ومتطلباتها والمدة المطلوبة لأدائها لمختلف المقررات وفي كل من اختبار الدرجات الثانية والرابعة والسادسة والثامنة. وفيما يلي نماذج المحتويات التي يجب أن يتناولها الاختبار التحريري على الدرجة الرابعة حسب ما جاء في المنهج:

الأقسام	المحتويات	المتطلبات	الهدف	وقت الإجابة	العلامة
اختبار المعلومات اللغوية	المترادفات والمتضادات؛ ترجمة شبه الجمل؛ شرح معاني الألفاظ العربية بالعربية	٤٠ سؤالا، ولكل منها ربع علامة	اختبار قدر استيعاب الطلبة للألفاظ العربية	١٥ دقيقة	١٠
	الصرف: الأفعال ماضيها ومضارعها وأمرها ومصدرها وتصريفها ومشتقاتها؛ والأسماء مثناها وجمعها؛ والحروف الدائمة الاستعمال	٥٠ سؤالا، ولكل منها ٠،٣ علامة	اختبار قدر استيعاب الطلبة للصرف والنحو	٢٥ دقيقة	١٥
	النحو: التشكيل؛ اختيار من المتعدد؛ تصحيح الأخطاء؛ تكوين الجمل بالعبارات المفيدة؛ توقيت الجمل؛ تحويل الجمل حسب المطلوب؛ الإعراب	٥٠ سؤالا، ولكل منها نصف علامة		٣٠ دقيقة	٢٥

اختبار المهارة اللغوية	المطالعة: فهم المقروء والإجابة عن الأسئلة	قراءة مقالة تحتوي على ٣٠٠ كلمة عربية	اختبار قدرة الطلبة على القراءة والفهم وتلخيص الأفكار والتعبير	٢٥ دقيقة	٢٠
	الإنشاء: كتابة مقالة بعنوان محدّد	كتابة مقالة بما لا يقل عن ١٢٠ كلمة عربية	اختبار قدرة الطلبة على التعبير عما يفكر، وعما يشعر بلغة عربية سليمة	٣٠ دقيقة	١٠
	الترجمة: ترجمة الجمل أو الفقرات باللغة الصينية إلى العربية أو العكس	لا تقلّ عدد الكلمات لكل نوع منهما عن ١٠٠	اختبار قدرة الطلبة على القراءة والفهم والبحث عن المعاني والدلالات، والتفكير التحليلي لمشكلات الألفاظ والتراكيب وإعادة صياغة النص	٢٥	٢٠

والطريقة الثانية لضمان درجة الصدق للاختبار هي أن يعرض واضع الاختبار أوراق الامتحان التي وضعها على زميله المدرس المسؤول عن التدريس

قبل أن تخرج في صورتها النهائية حتى يطّلع عليها ويقدم آراءه وانطباعاته تجاه ما وضع من حيث المحتويات والشكل ودرجة السهولة والصعوبة وأسلوب الصياغة والوقت المحتاج لأدائه ووضوح التعليمات.

وبالنسبة إلى العلاقة بين الثبات والصدق فاتفق اللغويون على أن الاختبار إذا كان صادقا ويقيس حقا ما صمم من أجله فسوف تتميز نتائجه بالثبات، ولكن لا يمكن القول قطعا بأن يكون العكس هو الصحيح، إذ ليس كل اختبار ثابت صادقا. لذا فمن الأفضل أن ننظر في أمر صدق الاختبار قبل أن نسعى للحصول على ثباته حتى لا تضيع المجهودات سدى .

٤- ٣ سهولة التطبيق

هذا يعني أن الاختبار يجب أن يكون سهل التطبيق وسهل التصحيح وسهل استخلاص النتائج، ولا يتطلب توفير إمكانات خاصة يصعب توفيرها في ظروف عادية.

ومن أجل الحصول على سهولة التطبيق فمن اللازم أن يضع المكلفون بوضع الاختبار بعض الاعتبارات العملية نصب أعينهم، ومن هذه الاعتبارات الشكل النهائي لأوراق الاختبار وسهولة التصحيح وتوافر الإمكانات المادية والاقتصادية وتوافر الظروف التي يتطلبها إجراء الاختبار من حيث الوقت، وتوافر الأجهزة التي يستلزمها تطبيق الاختبار وما إلى ذلك.

أما عملية تصحيح الاختبار فيجب أن تجري طبقا للنموذج المحدد للإجابة، وطبقا لجدول تقدير الدرجات، حيث يعطينا الاختبار وصفا كميا مباشرا لأداء الشخص نطلق عليها «الدرجة الخام»، وتكون عبارة عن عدد الأسئلة التي أجاب عليها التلميذ إجابة صحيحة، وهي في حد ذاتها لا معنى لها وليس لها أي دلاله، ولا يمكن أن تفسر إلا بمقارنتها بجدول المعايير الذي يعتبر خطوة هامة من

خطوات إعداد الاختبار، فتحول الدرجات الخام إلى درجات معيارية أو النسبة التحصيلية التي يمكن ترجمتها إلى مستويات محددة للتحصيل.

ولضمان سهولة التطبيق في الاختبار مثل اختبار تحديد المستوى لطلبة السنة الثانية الذي يشارك فيه أكثر من ألف طالب صيني سنويا، نلجأ للأسئلة الموضوعية في معظم بنوده اعتبارا منا أنها أسهل في التصحيح من الاختبارات المقالية كما نستعمل لتسجيل الإجابات ورقة إجابة منفصلة عن ورقة الأسئلة، فيسهل أن نستعين بوساطة التصحيح الآلي التي تنجح في تصحيح عشرات الأوراق في بضع دقائق، وبذلك تحقق مبدأ الاقتصاد في الوقت والجهد والمال والفريق الذي يقوم بالتصحيح، فالاقتصاد يعدّ أيضا محكا عمليا آخر يؤثر في عملية تطبيق الاختبار .

٤ - ٤ التمييز

من سمات الاختبار الجيد أن تكمن فيه القدرة على التمييز بين المتعلمين من حيث الأداء. ففي كل صف نجد تباينا بين المتعلمين، فهناك المتفوقون والضعاف والمتوسطون. ولكي يميز الاختبار بين هذه المستويات، على واضعي الاختبارات أن يتوخوا الدقة في مدى سهولة الأسئلة وصعوبتها، بحيث لا تكون صعبة يبرز فيها المتفوقون فقط، أو متوسطة يجيب عليها المتفوقون والمتوسطون دون الضعاف، أو سهلة كلها بحيث لا تفرق بين الجميع.

ولكي ننجح في تحقيق التمييز في الاختبار يجب أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة، بحيث يؤدي إلى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات، وأن تصاغ الأسئلة في كل مستوى من مستويات الصعوبة بحيث يحصل المتعلمون على درجات متفاوتة. ولتحقيق التمييز في أسئلة الاختبار لا بد من تحليل نتائج كل سؤال إحصائيا وتحديد سهولتها وصعوبتها ودرجة التمييز لها

من واقع عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة. فإذا اتضح أن أحد أسئلة الاختبار غير مميز، فإن من واجب واضع الاختبار أن يستبعد هذا السؤال لعدم جدواه .

٤ - ٥ التأثير الإيجابي

يقصد بالتأثير الإيجابي للاختبار أن يكون متفقا وعملية التدريس والدراسة، وأن يكون مرشدا أو مراقبا للطلبة كما يتمكن من التمييز بين الطلبة ذوي القدرة أو التحصيلات المختلفة.

ومن أجل رفع التأثير الإيجابي للاختبار في الطلبة لا يمكن أن ينتهي التقويم عند إعطاء الطالب النتيجة، علما منا بأن الاختبار لا فائدة له مهما بلغت جودته إذا لم نستطع الاستفادة من نتائجه مستقبلا في تنمية عمليتي التدريس والدراسة على حد سواء.

لذلك تكلف بعض الجامعات المدرسين بالقيام بتحليل الاختبار من ناحيتين: عن طريق تحليل نتائج الطلبة وأدائهم في كل موضوع من الموضوعات مع الإشارة إلى مواطن القوة والضعف عند كل منهم، حتى يتسنى له العمل على تلافي نواحي الضعف في دراسته المستقبلية أو تلافيها من قبل المدرس في تدريسه، أو نستخدم التحليل التقابلي لتشخيص المشكلات التي تقابل الطلبة حتى يقدم المدرس الاقتراحات المناسبة للطلبة للتغلب عليها؛ وعن طريق تحليل محتوى الاختبار وأسلوب وضعه وطريقة تنظيمه ودرجة صعوبته ليستفيد منه المدرس الواضع نفسه من هذه العملية حتى يؤدي دورا في سد ثغرات في تصميم الاختبار ووضعه أو في طرق التدريس لديه.

ومن المهم في هذا السياق التنويه بأن غياب أي من هذه المواصفات يعني أن هناك خللا منهجيا يعتري هذا الاختبار، وأن هذا الاختبار لا يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، وأن إجراءه بالصورة التي انتهى إليها يعني إهدارا للوقت والمال والجهد.

لذا ينبغي لمدرس اللغة العربية الذي يقوم بوضع اختبار أن يلمّ بهذه المواصفات ويعتمد عليها للوصول إلى تصميم اختبار جيد، وأن يلمّ أيضا بأسس الحصول عليها.

٥ – بناء الاختبار بالشكل المأمول :

شهد القرن الحادي والعشرون تطورا كبيرا في تعليم العربية في الصين بفضل زيادة التبادلات السياسية والثقافية والتجارية بين الصين والبلدان العربية، إلا أن هذا التطور لم يواكبه تطور مماثل فيما يختص باختبار العربية للطلبة الصينيين، ونشعر بأن المستعربين الصينيين ما زالوا في حاجة للاستزادة في مجال اختبار اللغة من حيث النظرية والتطبيق والإرشادات الواعية. فبعض مدرسي اللغة العربية يقومون بتصميم اختباراتهم مقلّدين ما فعله مدرسوهم عندما كانوا يدرسون على أيديهم، دون أن يكلفوا أنفسهم عناء البحث أو التدقيق في هذا الموضوع، أو يبنونه بصورة عشوائية دون أن يضعوا في حسبانهم الهدف من الاختبار وأو مدى صلاحيته وصدقه وثباته.

وزد على ذلك نجد أن الاختبارات تتقيد إلى حد كبير بتخصص الواضعين في العربية، فإذا كان الواضع من تخصص القواعد النحوية في العربية نجد أن نسبة الأسئلة المتعلّقة بالقواعد النحوية كبيرة والشيء نفسه بالنسبة إلى الواضعين في التخصصات العربية الأخرى كالأدب والترجمة والعلوم السياسية أو الثقافية وما إلى ذلك.

من هنا تبينت ضرورة تكثيف الجهود والمساعي الهادفة لرفع الموثوقية والمصداقية والموضوعية للاختبارات، حتى تكون بالشكل المأمول وتنجح في قياس الأداء اللغوي الحقيقي عند الطالب .

٥-١ عقد دورات تأهيلية بشأن كيفية بناء اختبار مميز

مع زيادة إقبال مختلف الجامعات الصينية على فتح تخصص اللغة العربية، زاد عدد المدرسين الشبان الذين ما زالوا يشقون الطريق إلى استيعاب فن التدريس وتراكم الخبرات في تعليم اللغة العربية، وهم في حاجة ملحّة إلى الإرشادات الواعية في مجال الاختبارات من قبل الذين لديهم باع طويل وخبرات وافية.

ومن العرض السابق يتضح أن الاختبار في مفهومه الحديث يأخذ منحى مغايرا لما أخذه في مفهومه القديم، فقد كان سابقا يعني فقط تلك اللحظات الحاسمة التي يترتب عليها النجاح أو الفشل، الأمر الذي يبعث القلق والخوف والتوتر في نفس الممتحن، بينما يعني اليوم قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المدرس من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلبة واستيعابهم للموضوعات التي درسوها، ويعني أيضا وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وقوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب المدرسية وأساليب التدريس. لذا يتعين على كل الجهات التعليمية أن تحرص على تغيير مفهومها من الاختبار إلى الأمثل لتواكب التطور الحضاري والتقدم العلمي القائم على الوصول إلى نتائج تعليمية ناجحة. وأضف إلى ذلك فإن المدرس الذي لا يعي مواصفات الاختبار الجيد ولا علاقة محتوى الاختبار بثبات النتائج التي يسفر عنها قد يضع اختبارات لاحقة يكون عائدها والمعلومات التي يحصل عليها مضللة بالنسبة له ولدارسيه. وتجنبا لذلك ندعو المؤسسات والهيئات العربية العاملة على الارتقاء بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى مستوى يليق بهذه اللغة العريقة والجميلة، ندعوها لمشاركة الجامعات الصينية فيما تملكه من خبرات في الاختبار، وفي عقد دورات تدريبية خاصة بالاختبارات من حيث مفهومها وأصنافها وأساليبها ومعاييرها وخطوات بنائها وطريقة تقويمها، مع توضيح عوامل أخرى تساعد على النجاح في بناء اختبار مميز .

٥-٢ إنشاء بنوك الامتحانات :

إنشاء بنوك الامتحانات هو ما نضعه نصب أعيننا لإنجازه في المستقبل القريب تحت إرشاد وتوجيه مجمع اللغة العربية بالصين الذي أسّس عام ١٩٨٤، ويضمّ جميع المدرسين والمستعربين الصينيين ويهدف إلى تطوير نشاطات تعليم اللغة العربية ورفع مستوى الاستعراب في الصين، وقد أقام المجمع منذ إنشائه ندوات علمية كثيرة تمت خلالها مناقشة طرق تدريس اللغة العربية في الصين وإعداد المناهج واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة. ودعا إلى إنشاء بنوك الامتحانات منذ سنوات فتمّ تشكيل مجلس خاص ينظر في كيفية العمل في هذا المجال ولكن لأسباب عديدة أصبح وجود هذا المجلس شكليا ولم يتوصل إلى نتيجة مرجوة. فلا بد لهذا المجلس أن يبدأ دراسته لإلقاء الضوء على اختبار اللغة العربية على مبادئ علم الاختبار اللغوي.

والهدف من إنشاء بنوك الامتحانات هو تصميم اختبارات تحديد المستوى على ضوء المنهج على الدرجة الرابعة لطلبة السنة الثانية أولا والدرجة الثامنة لطلبة السنة الرابعة لاحقا. وهذا يعتبر عملا جسيما شاقا يتطلب من جميع المدرسين للغة العربية في الجامعات الصينية تضافر الجهود وروح التضحية. يمكن توسيع المتقدمين إلى مثل هذه الامتحانات حتى يشترك فيها جميع الذين يدرسون العربية ليثبتوا كفاءتهم في العربية.

وإنشاء بنوك المعلومات الصوتية أيضا مما يجب العمل عليه في السنوات المقبلة حتى يمكن إجراء امتحان الفونولوجيا للطلبة الذين يبدأون دراسة العربية منذ أشهر، وبعد ذلك إنشاء بنوك المعلومات العربية حتى نستعملها في الاختبار للقيام بتقييم أداء الطلبة في الموضوعات المقالية آلياً من حيث درجات المفردات المستعملة ونسبة تكرارها وعدد الأخطاء النحوية وجمال التعبير البلاغي، ثم يقوم المدرس بتصحيحها ليساعد المتعلم على تحديد مستواه بحيث يكون التعليم

أكثر ارتباطا بالمشكلات الحقيقية التي تعترض تقدم الطلبة. وهذا بدون أدنى شك سيساعد على تعميم اختبار تحديد مستوى الدارسين في أنحاء الصين .

٥-٣ مقترحات تفصيلية لتطوير الاختبار :

المعروف أن فاعلية الاختبار تعتمد اعتمادا كبيرا على طريقة بنائه، أي مهارة المدرس وحرفيته في اختيار أساليب تقييم مناسبة، لذلك فلا بد من اتباع معايير صارمة ومنهج علمي دقيق لوضعها. وفي الآتي بعض المقترحات التفصيلية التي قد تساعد في تطوير أسئلة الاختبار بنوعيها المقالي والموضوعي:

١) الدقة في تحليل المنهاج التعليمي لتحديد الأهداف التعليمية التى يقيسها الاختبار، والدقة في تحليل محتوى المادة الدراسية لتحديد موضوعات المقرر التى تم تدريسها ويراد تغطيتها في الاختبار، ومن ثم حساب الوزن النسبي للموضوعات وترتيبها حسب الأهمية والأولوية حتى يسهل قياسها وتقويمها.

٢) وضع جدول مواصفات للاختبارات والتقيد به أثناء الإعداد، والغرض منه ربط الأهداف التعليمية بعناصر المحتوى، وتحديد البنود الخاصة لكل هدف، حيث يعطي كل هدف الوزن الذي يليقه حتى ننجح في تحقيق صدق الاختبار.

٣) تحديد عدد الأسئلة المراد وضعها للاختبار ككل، وتحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل هدف، وبكل موضوع من موضوعات المقرر، ومن ثم تحديد نسبة الأسئلة بين المقالي والموضوعي والشفوي مع مراعاة الشمولية والتركيز على أسئلة قادرة على قياس المهارات التي تلعب دورا في انتقال أثر التعلم من حجرة الدرس إلى مواقف جديدة في الحياة.

٤) ترتيب الأسئلة بشكل منطقي بحيث لا يعتمد سؤال على آخر؛ وبشكل متدرج فى مستوياتها، بحيث يتم ترتيبها من السهل البسيط إلى المعقد فالأكثر تعقيدا وصعوبة، وذلك لمراعاة نفسية المتقدمين إلى الامتحان.

٥) إعداد تعليمات واضحة للاختبار، إذ إنها تساعد على رفع معامل صدق الاختبار وموضوعيته وثباته. ويجب أن تكون التعليمات بسيطة وموجزة وتفهم على نحو واحد من جميع الطلبة، وأن تتضمن بعض المعلومات الأساسية مثل الوقت المحدد للاختبار، والوسائل والأدوات التى يمكن الاستعانة بها فى الإجابة، وعلامة كل بند من بنود الأسئلة.

٦) أن يتناسب عدد الأسئلة مع الفترة الزمنية المحددة للاختبار، وذلك من خلال تقدير الزمن اللازم للإجابة على جميع الأسئلة في الاختبار بما يتناسب والطالب المتوسط.

٧) مراعاة كمال الشكل لأوراق الاختبار، بحيث تكون البيانات الأساسية مبينة مثل رقم الطالب وتاريخ الاختبار والزمن المحدد للإجابة والدرجة الكلية مع ترك مساحة لتوقيع أسماء المصححين؛ ولا تجعل الورقة محشوة بالأسئلة حتى لا تربك الطالب فى قراءتها؛ أن تكون أرقام الأسئلة وفروعها واضحة بعيدة عن كل تداخل.

٨) ضرورة إعداد الأسئلة قبل مدة مناسبة من إجراء الاختبار وليس قبله مباشرة، لكي تتاح الفرصة لمراجعة الأسئلة قبل وقت كاف من وضعها.

٩) ضرورة استخدام نسبة من الأسئلة التي تم التحقق من صدقها لزيادة ثبات الاختبار، كما من المفيد مراجعة الأسئلة بعد فترة زمنية من وضعها، وعرض أوراق الامتحان على الناطق باللغة العربية وطلب ملاحظاته التي قد تعطي المدرس الفرصة للتأكد من سلامة الأسئلة لغويا، ومن إمكانية الإجابة عليها.

١٠) أن يتم وضع إجابة نموذجية لكل سؤال للتأكد من سلامة صياغته، وتحديد المطلوب منه بشكل دقيق، وتحديد الوقت اللازم للإجابة عنه، ثم القيام بتوزيع الدرجة على الأسئلة تبعا لما يراه من أهميتها مقارنة بأهمية الأسئلة الأخرى مع مراعاة سهولة وصعوبة كل سؤال، ومن ثم إعادة النظر في صياغة الأسئلة وبناء الاختبار بعد وضع الإجابة النموذجية للأسئلة.

١١) يجب تحديد الزمان والمكان والمراقبين حسب عدد المتحنين قبل بدء الاختبار، مع ترك مسافة كافية بينهم منعا للغش، وتجنب إعطاء المتسائل أي كلمة أو اشارة أو تلميح له من قريب أو بعيد عن الإجابة الصحيحة، وتوفير بيئة ملائمة وظروف مواتية تجعل الممتحنين يقبلون على الاختبار بروح متفائلة وذهن صاف.

١٢) قيام أكثر من مصحح بتصحيح سؤال مقالي واحد أو قيام كل مصحح بتصحيح سؤال واحد فقط، ذلك لأن اختلاف أمزجة المصححين واتجاهاتهم عند التصحيح قد يؤثر تأثيرا سلبيا على عدالة الاختبار، فهناك معلم متشدد وآخر متسامح ومتعاطف مع الطلبة.

١٣) أن يكون الاختبار قابلا للتقييم، بحيث يؤهل المدرس لتشخيص مواطن ضعف المحتوى والمتعلمين، لبناء خطط علاجية مناسبة مستقبلا.

خاتمة

كما هو المعلوم فإن الاختبارات بجميع أصنافها في مجال تدريس اللغة العربية تؤدي وظيفة أساسية في العملية التعليمية، وهي مرآة عاكسة لمستوى الكفايات اللغوية والمهارات التي اكتسبها الطالب خلال مراحل تكوينه، وهي تيسّر بذلك تحديد المسار المقبل للتكوين. بذلك فإن الاختبار يعدّ مساراً مسانداً ومساعداً على التعليم ولا ينفصل عنه، فهو يوجه كلا من المدرس والمتعلم إلى أفضل طريقة لاكتساب الخبرات اللغوية. فقد شهد تدريس اللغات الأجنبية في العالم نقلة نوعية حتى أصبح يتجه نحو الإنجاز وسبر أغوار المهارات والكفايات اللغوية عند المتعلم، فمن المعقول أن تشهد اختبارات اللغة العربية أيضا تحولا في أشكالها ومضامينها ومنهجيات تقديمها للارتقاء بها إلى حدّها المطلوب من الموثوقية والصلاحية والموضوعية، وبشكل إحصائي علمي مدروس وبتقنية حديثة بحيث تكون كما نريد أداة تعلّم لا أداة تقليدية روتينية. وبذلك فإن الاختبارات متى بنيت بطريقة تراعي الكفاءات والمهارات اللغوية وبمقاييس واضحة أمكن أن تكون عنصر دفع يشجع على مزيد من التطور لمناهج تدريس اللغة العربية في الصين لما بين التدريس والتقييم من صلات، إذ إن الاختبار اللغوي مهما كان نوعه يعكس درجة الوعي من قبل المستعربين الصينيين أساتذةً بمناهج التدريس وأساليبه ومضامينه، وهو بذلك لا يمكن أن ينفصل عن النظر في صياغة طرق التدريس ومناهجه وإعداد الوسائل التعليمية المساعدة .

أهم المراجع العربية والصينية :

١. حافظ إسماعيل علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة - أسئلة اللسانيات، دار الأمان بالرباط، ٢٠٠٩ م.

٢. دينغ جيون، موجز تاريخ تدريس اللغة العربية في الصين، الطبعة الأولى، دار النشر الصينية للعلوم الاجتماعية، عام ٢٠٠٦.

٣. زكريا محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع بالأردن، ٢٠٠٢م.

٤. شو دينغ فانغ، زوانغ تشي شيانغ، تدريس اللغات الأجنبية - التنظير والتطبيق والطرق، دار شانغهاي لتعليم اللغات الأجنبية، ٢٠٠٤ م.

٥. علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، دار الكندي للنشر والتوزيع بالأردن، ٢٠٠١ م.

٦. ليو رون تشنغ، هان باو تشنغ، التقييم اللغوي وأساليبه، دار النشر لتدريس وبحوث اللغات الأجنبية ببكين، ٢٠٠٤ م.

٧. محمد زياد حمدان، تقييم التعلم، دار العلم للملايين ببيروت، ١٩٨٠م.

٨. وو تسو مين، التقييم في اللغة الإنجليزية - النظرية والممارسة، دار النشر لتدريس وبحوث اللغات الأجنبية ببكين، ٢٠٠٤ م.

تجارب اختبارات اللغة العربية في الهند

أ.د. محمد أيوب الندوي
أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية وآدابها،
الجامعة الملية الإسلامية نيودلهي : الهند
د. صهيب عالم
أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها،
الجامعة الملية الإسلامية نيودلهي : الهند

اللغة العربية لغة أجنبية في الهند، ولكنها ليست مثل اللغات الأجنبية الأخرى التي تُدرّس الآن في الهند؛ لأنها لغة مدروسة ومتعلمة ومستخدمة في هذه البلاد على المستوى الثقافي منذ قرون، وتدلّ على قدمها الآثار التاريخية في شبه القارة، ويشهد لها حضور اللغة العربية ووجود المدارس العربية الإسلامية وأقسام اللغة العربية في الجامعات الحكومية التي يوجد فيها في عدد لا بأس به في سائر أرجاء البلاد، إذ يتعلمها المسلمون لفهم معاني القرآن الكريم وسنة الرسول - عليه الصلاة والسلام - ولا يسمحون لأطفالهم ببداية دراستهم الابتدائية ما لم يتمكنوا من تلاوة القرآن الكريم وحفظ السور والأدعية المأثورة باللغة العربية مع معرفتهم بمبادئ دينهم الشرعية وأحكامه الإسلامية. كما يتعلمها كثير من الهنود؛ للحصول على المنافع الدنيوية، والفرص الوظيفية، وتحسين العلاقات التجارية مع الأقطار العربية .

إنّ للغة العربية تاريخاً قديماً في الهند، يمكن أن نردّه إلى مرحلة ما قبل الإسلام[1] على يد التجار العرب، ثم تأصّلت بعد الإسلام، ولقيت بفضل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف إقبالاً كبيراً من الهنود، وتبعاً لذلك يمكن أن

(١) - د. إرشاد أحمد، واقع اللغة العربية في الجامعات الهندية، المجلس الهندي للعلاقات الثقافية، نيودلهي، ٢٠٠٥، ص: س.
- غلام علي أزاد البلكرامي، سبحة المرجان في آثار هندوستان، (تحقيق: فضل الرحمن الندوي)، جامعة علي كره الإسلامية، الهند، ١٩٨٠.

نتحدث عن قِدَم تعليم اللغة العربية في الهند [1]، ومن أبرز شواهده اليوم تدريس اللغة العربية وآدابها في نحو ٢٥ جامعة من الجامعات الحكومية والخاصة، وفي مئات من الكليات الحكومية والخاصة في جميع أنحاء الهند. وتحتل جامعات مثل الجامعة المِلِّيَّة الإسلامية بنيودلهي، وجامعة علي كَرَه الإسلامية بمدينة علي كَرَه، وجامعة كَشْمِير بمدينة سِرِينَغَار، وجامعة هِنْدُو بِبَنَارَس، والجامعة العثمانية بحيدر آباد، وجامعة دلهي، وجامعة بركة اللهبَهُوبَال، وجامعة مَدْراس وجامعة كَالِيكُوت؛ مكان الصدارة في تعليم اللغة العربية في الهند، وتُعد من المراكز الموثوق بها، ومن أكثرها نشاطاً في تدريسها .

من هنا جاءت هذه الورقة لتقدم إطاراً عاماً عن تجربة اختبارات اللغة العربية في الهند بصفتها سياقاً من السياقات الداعمة لتجربة تعليم العربية في جامعاتها ومعاهدها ومراكزها، ولأن الاختبارات جزء لا يتجزّأ من حركة التعليم فستقدم هذه الورقة عرضاً عاماً عن المقررات الدراسية، وطريقة تقويمها، وعن الاختبارات من جوانب شكلية وجوهرية .

تقدم الجامعات الهندية درجات مختلفة في اللغة العربية كدرجات البكالوريوس والماجستير ما قبل الدكتوراه والدكتوراه، وفيها فصول مسائية مسماة بـ«الدبلومات الابتدائية للغة العربية» و«دبلومات اللغة العربية»، و«الترجمة والدبلومات المتقدمة في اللغة العربية والترجمة».. وتقدم جامعة إِنْدِيرا غاندي المفتوحة دورات في تعليم اللغة العربية. وتعد نُيُوكُولِيج واحدة من أعرق

– تطور اللغة العربية وآدابها في الهند، مجموعة المحاضرات الملقاة في الندوة المنعقدة بكلية جمال محمد، ترشنافلي، الهند.

– سيد سليمان الندوي، العلاقات العربية الهندية (ترجمة: د. صهيب عالم)، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، لبنان، ٢٠١٤، ص ٢٤-٢٩.

(١) – د. إرشاد أحمد، واقع اللغة العربية في الجامعات الهندية، المجلس الهندي للعلاقات الثقافية، نيودلهي، ٢٠٠٥، ص. س.

– زبير أحمد الفاروقي، مساهمة دار العلوم بديوبند في الأدب العربي، دار الفاروقي، دلهي، الهند، ١٩٩٠م.

كليات جامعة مدراس التي تقدم دراسات في اللغة العربية لدارسي الماجستير، كما تقوم وزارة الدفاع الهندية بتعليم اللغة العربية في مدرستها الخاصة باللغات الأجنبية، وتجذب هذه المدرسة كثيراً من الطلاب المسلمين وغير المسلمين.

وتُدرّس اللغة العربية في المدارس الدينية للمسلمين مع العلوم الإسلامية والعلوم المتعلقة بها حتى شهادات الثانوية العامة كما في الجامعة النِظَاميَّة في حيدرآباد، إحدى أقدم وأعرق الجامعات الإسلامية في الهند التي تأسست في ولاية حيدرآباد، ودار العلوم دِيُوبَنْد التي أسست عام ١٨٦٦م لتدريس العلوم الدينية، وهي تسلّط جل اهتمامها على تدريس مواد دينية وعلى الحديث بصفة خاصة. وهي أيضًا تقوم بتدريس الأدب العربي في عدد من عصوره القديمة؛ لتساعد الطالب على فهم النصوص العربية الكلاسيكية. كما أن هناك دار العلوم ندوة العلماء بلَكْنَاو (تأسست ١٨٩٤م) التي تركز جهودها في تعليم اللغة العربية وآدابها في الهند بصفة خاصة، ومدرسة الإصلاح الواقعة بسَرَايْ مِير من بلدة أعظم كره التي تهتمّ بتعليم التفسير وعلومه، والجامعة السلفية، والجامعة الأشرفية، وغيرها من المدارس الكثيرة. وهناك أكثر من مليون طالب يدرسون اللغة العربية في المدارس الدينية الأهلية والمدارس الحكومية والكليات الحكومية والجامعات الأهلية والمركزية، ويدرس عشرات الآلاف من الطلاب هذه اللغة في المراكز المختلفة التي يدعمها المجلس القومي التابع لوزارة الموارد البشرية الهندية .

ولكلّ المدارس الإسلامية الخاصة والمدارس الحكومية نظام مستقل لتأدية الاختبارات، يعبر عن قناعة راسخة بأهمية الاختبارات في ضبط التكوين اللغوي لدى الطالب، وفي تقويم المقرر الدراسي، وطرائق تعليمه .

الاختبارات :

تعدّ الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي تقود إلى قياس وتقويم قدرات الطالب، ومعرفة مدى مستواه التحصيلي، ويتم بوساطتها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية، أو النواتج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطالب، لذلك حرصت الجهات التعليمية في الهند على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تتأتى إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية وفاعلة خالية من الملاحظات التي كثيرًا ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يقوم بإعدادها بعض المعلمين. كما أن الاختبارات تساعد في التعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، وكشف جوانب القوة والضعف لدى الطالب، ومدى التقدم الذي أحرزه، وبذلك يمكن في ضوئه العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير بها إلى الأفضل.

مفهوم الاختبار :

الاختبار في الاصطلاح : طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين. والاختبار اللغوي هو «مجموعة الأسئلة التي يطلب فيها من الدارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمهم فيها ومقارنتهم بزملائهم» .

ويعدّ الاختبار – بهذا المفهوم – أحد ثلاثة عناصر رئيسة في بناء العملية التعليمية، وفي ضمان نجاحها، وهي : الهدف التعليمي، ويتضمن المهارات التي يمكن الوصول إليها بعد التعليم. وتنفيذ التعليم، ويتضمن النشاطات للوصول إلى الهدف المنشود. والتقويم، الذي يتعلق بالعاملين السابقين .

ولأهمية التقويم في هذه العملية سُلط الضوء على السمات الرئيسة التي يجب أن تُراعى عند بناء الاختبار، ومنها :

١. الصدق: أن يقيس الاختبار -فعلاً- ما أُعد لأجله، فالاختبار الذي صُمِّمَ لقياس سلوك معين تكون جميع فقراته ترتبط بهذا السلوك المراد قياسه. فالاختبار الصادق هو الذي يقيس بطريقة دقيقة القدرة على القراءة بدلاً من القدرة على رؤية المكتوب .

٢. الثبات: أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً إذا ما أُعيد استخدامه أو عقده مرةً أخرى في أوقاتٍ مختلفةٍ. ومما لا شك فيه أن هناك علاقة ارتباطية بين الصدق والثبات.

٣. الموضوعية: أن يتجنب الإنسان العوامل الشخصية أو الذاتية أو الخارجية التي تؤثر في نتائج الاختبار، فيكون شاملاً لجميع المادة، وتكون الأسئلة واضحة، وتراعي الفروق الفردية. فلذلك يجب أن يكون الاختبار متصفاً بهذه المعايير أو الصفات، ليكون قادراً على قياس الأمر المراد قياسه، وفي حال فقدان أحد منها فإنه سيقلل من ثقة الطالب بالاختبار .

نظام الاختبارات في الجامعات الهندية :

تُدرّس اللغة العربية في المدارس والجامعات الهندية بصفتها لغة أجنبية؛ لذلك تعتمد المؤسسات التعليمية التي تقدّم هذه الخدمة على الاختبار لقياس مهارات الطالب فيها تحريرياً وشفهياً، على النحو الذي توضحه التفاصيل الآتية:

١. **النطق**: يختبر الطالب في التعرف على أصوات اللغة ونطقها .

٢. **المفردات**: يختبر الطالب في فهم كلمات اللغة وتعرفها وتذكرها .

٣. **الخط** : يختبر الطالب في قدرته على كتابة حروف اللغة كتابة سليمة.

٤. **فهم المسموع**: يختبر الطالب في قدرته على فهم ما يسمع.

٥. **فهم المقروء**: يختبر الطالب في قدرته على فهم ما يقرأ .

٦. **التهجئة**: يختبر الطالب في قدرته على كتابة الكلمات كتابة صحيحة .

٧. **القواعد**: يختبر الطالب في فهم تراكيب اللغة وتكوينها .

٨. **الكتابة**: يختبر الطالب في قدرته على الكتابة المقيدة والكتابة الحرة .

٩. **التلخيص**: يختبر الطالب في قدرته على تلخيص الأفكار الرئيسة في نص ما .

١٠. **الترجمة**: يختبر الطالب في قدرته على الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الأردية أو الهندية أو الإنجليزية، وبالعكس .

١١. **الترقيم**: يختبر الطالب في قدرته على ترقيم نص ما .

١٢. **التعبير الشفوي**: يختبر الطالب في قدرته على الكلام أو المحادثة .

وبعد نجاح الطالب في الاختبار يتجه من المدارس إلى الجامعات الهندية المعاصرة لمتابعة مرحلة البكالوريوس والماجستير وغيرهما؛ لذلك تعقد الجامعات – حسب مقرراتها الدراسية – اختبارات التسجيل والقبول للطلاب المتخرجين في المدارس الإسلامية والمدارس الخاصة أو الحكومية، ويكون اختبار التسجيل صعباً جداً، وتختار الجامعات الطلاب حسب المقاعد المخصصة لكل مرحلة من مراحل الدراسة .

وبعد اختبار الطالب للتسجيل والقبول يدخل نظام التعليم الجامعي، فيعقد اختبار الطالب في نهاية كل فصل؛ فمرحلة البكالوريوس مشتملة على ٦ فصول وفي كل فصل مواد معينة، ومرحلة الماجستير مشتملة على ٤ فصول، ويجب أن يحصل الطالب على ٤٠٪ على الأقل ليتجاوز المادة .

ومن الناحية البنائية للاختبار يُطلب من الأساتذة أن تكون أسئلتهم واضحة تماماً لا غموض فيها؛ ليتمكن جميع الطلاب من فهمها، وأن تكون الإجابة وحدودها وكيفيتها واضحة، كما يُطلب منهم توحيد ظروف إجراء الاختبار؛ من مثل: الزمن، وطبيعة المكان، والأدوات المصاحبة .

تصميم الاختبار :

وخلال تصميم أوراق الأسئلة للاختبار، يطلب من الممتحن القيام بأداء مناسب ليكون دليلاً أو مؤشراً على تعلمه نوعاً من السلوك، ويوجد أكثر من شكل وأسلوب يمكن أن تُصاغ به فقرات الاختبار. فورقة الاختبار في الجامعات تحتوي على التفاصيل الآتية بشكل محدد :

١. رقم الجلوس في أعلى الصفحة .

٢. نوع الاختبار: فصلي أو سنوي .

٣. معلومات الفصل/ القاعة .

٤. معلومات القسم الذي سيجري الاختبار .

٥. الزمن .

٦. عنوان الاختبار .

٧. العلامات الكلية (Maximum Marks) المخصصة للاختبار .

٨. عدد الأسئلة، وعدد الصفحات في ورقة الاختبار .

ويطلب من الأساتذة أن يُحددوا عدد الأسئلة ونوعها، أي تحديد نوع الأسئلة التي ستستخدم في الاختبار؛ هل ستكون مقالية، أو موضوعية، أو خليطة من الاثنتين؟ كما تؤخذ بعين الاعتبار أمور مهمة عند اختيار العدد والنوع، وهي

الغرض من التقويم، وطبيعة المحتوى، ومستويات الطالب، والزمن المخصص للاختبار، وأعداد الطلبة الذين سيطبق عليهم الاختبار .

تُعقد الاختبارات عادةً في نهاية كلّ فصل حسب العام الدراسي الذي تحدّده الجامعة في داخل الإطار الوسيع، علماً أن العام الدراسي يبدأ في الهند عادة من شهر يوليو إلى شهر يونيو، وتعقد اختبارات الفصل الأول والثالث والخامس في شهر ديسمبر واختبارات الفصل الثاني والرابع والسادس في شهر مايو. ويكون نظام التقييم فيها خاضعاً لشروط الجامعة. ويجب على الأستاذ أن يلقي أربع محاضرات أسبوعياً في كل فصل، وتحتوي كل مادة على ١٠٠ علامة بما فيها ٢٥ علامة مخصصة للتقييم الداخلي (Internal Assessment) ويكون الأستاذ مسؤولا عن هذا التقييم، فيقسم الاختبار قسمين أو يجعله ثلاثة اختبارات يختار منها اثنين ويعطي ٢٥ علامة في الاختبارين. ولابد للطالب أن يحصل على ٤٠٪ في التقييم الداخلي، وفي حال فشله لا يسمح له بالدخول في الاختبار النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل الدراسي. وبقية العلامات (٧٥ علامة في كل مادة) تمنح على أساس الاختبار النهائي في نهاية كل فصل. ومدة الاختبار النهائي لكل مادة تكون عادة ٣ ساعات. والدرجة الأدنى للنجاح في الاختبار لكل فصل تكون ٤٠٪ في كل مادة. وإذا حصل الطالب على٦٠٪ أو أكثر يمنح درجة جيد جداً (First Division)وإذا حصل على ٥٠٪ أو أكثر ولكن أقل من٦٠٪ يمنح درجة جيد (Second Division). وإذا حصل على ٤٠٪ أو أكثر ولكن أقل من ٥٠٪ يمنح درجة مقبول (Third Division).

وليست صياغة الأسئلة - بكون اللغة العربية لغة أجنبية - عملية سهلة؛ لذلك يجب أن تُصاغ بدقة ووضوح، وبشمول وتنوع، ويجب أن تراعى في عملية إعدادها وتصميمها المعايير المحددة في تصميم الاختبارات؛ وهي :

١. مدى قياس السؤال للهدف التعليمي المحدد .

٢. مدى ملائمة نوع السؤال للهدف التعليمي .

٣. مدى دقة تناغم الأسئلة مع أنواع السلوك المختلفة .

٤. مدى استقلالية الأسئلة، وعدم اعتماد بعضها على بعضها الآخر .

٥. عدم ترتيب الأسئلة الموضوعية على نمط واحد .

وخلال الصياغة يحاول الأستاذ الخروج قليلاً عن النص الحرفي الموجود في المقرر؛ وذلك لأنّ الصياغة الحرفية تؤدي بالطالب إلى الحفظ من المقرر. ويحاول أيضًا تجنّب وضع فكرتين في سؤال واحد أو سؤالين؛ لأن هذا قد يربك الطالب في أثناء الإجابة. وقد يعتمد على الأسئلة المقالية ليقيس من خلالها طريقة تفكير الطالب أكثر من الحفظ والتذكر.

ومن الأهداف التي تحددها الجامعات الهندية في اختباراتها :

- تقييم مستوى تحصيل الطلاب العلمي .
- تحديد نقاط القوة والضعف لديهم .
- تصنيف الطلاب في مجموعات، وقياس مستوى تقدمهم في المادة .
- التنبؤ بأدائهم في المستقبل .
- الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب.
- تنشيط واقعية التعليم، ونقل الطالب من فصل إلى آخر .
- التعرف على التطوير للمناهج والبرامج والمقررات الدراسية.
- التفكير في تغيير أو تطوير المقررات الدراسية والبرامج في ضوء نتائج الاختبارات.

تحديد الأهداف السلوكية أو الإجرائية، أو أهداف التدريس، أو ما يعرف بالنواتج التعليمية :

يطلب من الأستاذ عند إعداد الاختبار، أن يركز على خطوة أساسية ومهمة تكمن في تحديد الأهداف السلوكية، أو ما يعرف بنواتج التعلم التي خطط لها قبل بدء عملية التدريس. ويتم تحديد نواتج التعلم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددة وواضحة بعيداً عن الغموض والإبهام والتعميم.

كما يوضع في الحسبان أن لكل موضوع دراسي نظاماً خاصاً من العلاقات الداخلية المترابطة والمتوائمة مع بعضها البعض، لذلك ندرك أن لكل نظام معرفي بنية خاصة من المعارف الأساس، وله طرائق تصنيف معينة للحقائق والمفاهيم والمصطلحات التي يتكون منها، لذلك فإن لكل موضوع دراسي طريقة خاصة في تحليل محتواه، تناسب بنيته وتصنيفاته والعلاقات التي تحكمه.

ومما يجب ملاحظته أيضًا أن عملية تحليل المحتوى لموضوع ما تختلف من معلم إلى آخر، لأنها تتأثر بالاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار، لذلك فإن الوسيلة المثلى والعملية التي يمكن الأخذ بها هي اتباع طرق التبويب كما تصورها المؤلف للمنهج الدراسي، وهذا يعني أن بإمكان المعلم الاعتماد على الفهرس الموجود في الكتاب المقرر.

ويتعين على الأستاذ قبل أن يبدأ إعداد الاختبار أن يحدد بدقة متناهية الهدف اللازم من ذلك الاختبار لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج .

أنواع الأسئلة الرائجة في الهند في الامتحانات :

تنقسم أسئلة الاختبارات في الجامعات الهندية قسمين، هما :

الأسئلة المقالية (Subjective Questions)

الأسئلة الموضوعية (Objective Questions)

الأسئلة المقالية :

وهي نوع من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب، تلك الإجابة التي ينشئها بطريقته الخاصة استجابة للسؤال المطروح. وتصاغ الأسئلة المقالية في الاختبار الفصلي النهائي عادة ولا تركز على الأسئلة الموضوعية، أما الأسئلة الموضوعية فتصاغ خلال الاختبار الداخلي واختبار التسجيل والقبول فقط .

الأسئلة الموضوعية :

يقصد بالأسئلة الموضوعية تلك التي تكون الاستجابة لها قصيرة، وإجاباتها محددة، بمعنى أنّ ثمة إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، كما عرفت بالموضوعية لأنّ تصحيحها يكون بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجة، وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية بصفتها معياراً للتصحيح يعتمد عليه جميع المصححين في المادة الواحدة، وفي بعض الأحيان تصاغ الأسئلة الموضوعية ذات الخيارات الأربعة وفي تلك الخيارات الأربعة، يكون الخيار الواحد صحيحاً.

كما تتضمن مجموعة من الجمل، أو العبارات بعضها متضمن معلومات صحيحة مما درس الطالب في مادة ما، وبعضها الآخر متضمن معلومات خاطئة، ثم يطلب من الطالب المختبر الحكم على تلك العبارات فيما إذا كانت صحيحة أو خاطئة .

الغش :

وفي حال ضبط أي طالب يمارس الغشّ خلال الاختبار تحال حالة الغش إلى المجلس التأديبي في الجامعة ، ليتخذ قراراً تجاه الطالب الغاش حسب قوانين الامتحانات، وقد تصل العقوبة إلى عدم السماح للطالب بالحضور في فصل كامل، بل إلى حد فصله من الجامعة .

تعليمات الاختبار النهائي :

- عدم الكتابة بقلم الرصاص بتاتاً.
- عدم إدخال مواد دراسية إلى قاعة الاختبار، كالكتب وما يتعلق بها وبغيرها.
- عدم السماح بإدخال الهاتف الجوال إلى قاعة الاختبارات.
- عدم التكلم بين الطلبة المختبرين.
- عدم مغادرة الطالب قاعة الاختبار قبل ساعة واحدة على الأقل منذ بدء الاختبار ولأي سبب كان، وبعد خروج الطالب من قاعة الاختبار لا يسمح له بدخول القاعة مرة أخرى.
- يجب أن يغادر الطالب قاعة الاختبار عند الانتهاء من اختباره مباشرة.
- لا يسمح للطالب بكتابة اسمه أو وضع أي علامة خاصة ترمز إلى هوية الطالب.
- كتابة رقم الجلوس والتفاصيل الأخرى مثل رقم التسجيل، واسم المادة، ورقم المادة، والتاريخ وغيرها فقط على دفتر الاختبار.
- التوقيع من قبل الطالب على سجل الحضور بعد بدء الاختبار في القاعة وإلا سيُعدّ غير حاضر.
- التوقيع على دفتر الاختبار من قبل مراقب الاختبار نهائياً قبل تسليم الدفتر للتأكد من شخصية الطالب المختبر.
- يعقد الاختبار في مبنى الامتحانات الخاصة بالجامعة بعد تحديد موعد الاختبار وفقاً للعام الدراسي، ثم يقوم المصحح / الممتحن بتصحيح الدفاتر الاختبارية وتكون الدرجة المئوية مقسمة على النحو الآتي :
- الاختبار الداخلي ٢٥٪ .

- الاختبار الفصلي النهائي ٧٥٪ . بعد أداء الاختبار النهائي، يتم تصحيح الدفاتر من قبل المصححين .
- علامة النجاح:
- امتياز ٧٥٪ وما فوقها.
- جيد جداً ٦٠٪ وما فوقها.
- جيد ٥٠٪ وما فوقها.
- مقبول ٤٠ إلى أقل من ٥٠٪.

عدم اقتناع الطالب بعلامة الاختبار المكتسبة :

- يحق للطالب في حال عدم اقتناعه بالعلامة المكتسبة في أي مادة؛ أن يقدم طلبه النموذجي الخاص بمراجعة تصحيح الدفتر الاختباري إلى قسم الامتحانات.
- وعند استلام طلب/استمارة عدم الاقتناع، يقوم قسم الامتحانات بمراجعة دفتر الاختبار للتأكد من عدم وجود خطأ في جمع العلامات أو عدم وجود أسئلة غير مصححة من قبل المصحح ثم يبلغ الطالب نتيجة المراجعة.

في حالة عدم اقتناع الطالب بالتصحيح والعلامة المكتسبة في أي مادة، يتم إعادة تصحيح الدفتر الاختباري مرة ثانية وذلك بعد تسديد الطالب رسوم إعادة التصحيح المخصصة. لكن المصحح الأول الذي صحح الدفتر سابقاً لن يقوم بتصحيح هذا الدفتر، بل سيقوم قسم الامتحانات بتعيين مصحح آخر.

اختبارات التسجيل في الجامعات :

تدرس اللغة العربية في الجامعات الهندية من مرحلة البكالوريوس حتى مرحلة الدكتوراه، وفيها أيضًا بعض البرامج للفصول المسائية المسماة بـ «الدبلوم الابتدائي للغة العربية» و«الدبلوم للغة العربية الحديثة والترجمة» و«الدبلوم المتقدم للغة العربية والترجمة». وأما لالتحاق الطلاب بمرحلة البكالوريوس، فيجب عليه تجاوز اختبار التسجيل والقبول الذي تحدده الجامعة؛ فعلى سبيل المثال، نذكر هنا الجامعة الملية الإسلامية، نيودلهي حيث تحاول الجامعة بهذه الطريقة أن تختبر الطلاب من مختلف النواحي، علماً أن جميع أقسام اللغة العربية في الجامعات الهندية تتبع نفس الخطوات التي تتبعها الجامعة الملية الإسلامية تقريباً باختلافات بسيطة. وينصح الأستاذ أن يصمم أوراق امتحان التسجيل حسب الآتي :

١. النحو والصرف.

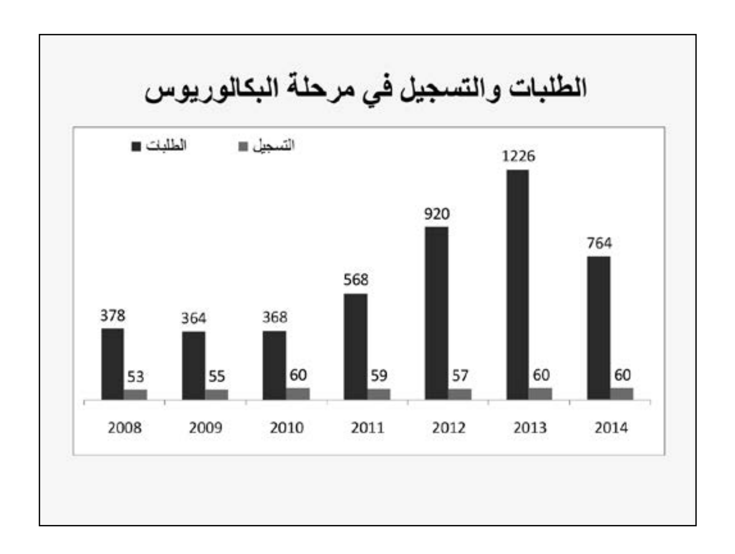
٢. الفهم/الإدراك.

٣. المعرفة العامة.

٤. المعرفة حول البلاد الإسلامية أو البلاد العربية.

٥. اللغة الإنكليزية.

وبعد تجاوز الاختبار، يتم اختيار الطلاب حسب المقاعد المخصصة في مرحلة البكالوريوس، وعدد المقاعد في مختلف المراحل مختلف، ونقدم معطيات لسبع سنوات لكي يتم مسح مستوى الاختبار للتسجيل والقبول.



وبعد تسجيل الطالب يبدأ العام الدراسي للطلاب الجدد. أما مرحلة البكالوريوس في مادة اللغة العربية فتشتمل على ٦ فصول. وفي الفصل الدراسي الأول، يدرس الطالب في مادة اللغة العربية ورقتين: الورقة الأولى: وهي قواعد اللغة العربية (النحو والصرف) والترجمة، والورقة الثانية: وهي محتوية على النصوص العربية المختارة من أدب مختلف الكتاب العرب. وبعد نهاية الفصل الأول الذي يستمر إلى خمسة أشهر تقريباً، يعقد الاختبار النهائي الفصلي، فيصمم الأستاذ الورقة لاختبار الطلاب، وتشتمل على خمسة أسئلة أو ستة أسئلة حسب رؤية الأستاذ للتقسيم، ويجب على الطالب أن يجيب على خمسة أسئلة كاملة، و تخصص لكل سؤال ١٥ علامة، وللورقة الأولى ٧٥ علامة.

وأما ٢٥ علامة، فهي موزعة لاختبار الطلاب خلال مدة الفصل الأول، ويمتحن الأستاذ الطلاب في مرحلتين، تعقد المرحلة الأولى للاختبار الداخلي بعد شهرين منذ بداية الدراسة في الفصل الدراسي، فيصمم الأستاذ ورقة تخص لها ١٠ علامات. ويمتحن الأستاذ الطالب من مختلف النواحي مثل استيعاب النص، ومطالعة الطالب وحضوره وإنتاجه وإبداعه، وهكذا بعد شهرين

يختبر الأستاذ مرة أخرى ويصمم ورقة ويخصص لها ١٥ علامة أو يوزع الأستاذ ٢٥ علامة في الاختبارين حسب رؤيته التي يعتبرها مناسبة للتقويم. وخلال هذين الاختبارين الداخليين، يصيغ الأستاذ ورقة الأسئلة المشتملة على الأسئلة الموضوعية والمقالية. ويكون للأستاذ في هذه الورقة خياران، أولهما: تحديد موضوع محدد للطالب لكي يكتب مقالة حول موضوعه الذي يدرس مستفيداً من مطالعته بذاته أو من الكتب الموجودة في المكتبة. وثانيهما: وضع أسئلة محددة للطالب يجيب عليها مفصلا، وفي نهاية الفصل يعقد الاختبار الفصلي النهائي الذي يكون محتوياً على ٧٥ علامة. وهكذا تصبح الورقة ١٠٠ علامة.

وهذه العملية يكررها الأستاذ الثاني الذي يدرس مادة النصوص العربية في الاختبار للطالب، ويمر الطالب بنفس المرحلة التي مرّ بها في الورقة الأولى، والورقة الثانية أيضًا تشتمل على خمسة أسئلة أو ستة أسئلة. وبعد النجاح في اختبار الفصل الدراسي الأول، يدخل الطالب في الفصل الثاني تلقائياً، ويتم التكرار بنفس العملية الكاملة، ويحاول الأستاذ خلال الفصلين الأول والثاني أن يدرب الطلاب من مختلف النواحي في ضوء النتائج التي حصل عليها ويشجعهم على مطالعة الكتب والمجلات والصحف لكي يستفيدوا منها أكثر بكثير. وعادة بعد الفصل الثاني، تبدأ الإجازة الصيفية لمدة شهرين أي من ١٦ مايو إلى ١٥ يوليو.

بعدها يبدأ الفصل الثالث، ويحتوي على ورقتين في مادة اللغة العربية: الأولى عن القصة العربية الحديثة (القصة القصيرة - الرواية) ويدرس الأستاذ في هذه الورقة تطور القصة القصيرة والرواية العربية في العالم العربي مفصلاً، كما يدرس بعض المختارات من القصص القصيرة والروايات؛ مثل قصة من القصص القصيرة للروائي المصري نجيب محفوظ، ورواية «سلوى في مهب الريح» لمحمود تيمور. ويشرح الأستاذ للطلاب -شرحاً وافياً- الكلمات الصعبة والتعبيرات والإشارات والاستعارات والتشبيهات وغيرها، كما يحاول

الأستاذ عرض الأفلام العربية التي أنتجت مستلهمة من هذه القصص القصيرة والروايات لكي يفهمها الطلاب كاملاً. ثم يختبر الأستاذ الطالبَ خلال مرحلتين من الاختبار الداخلي، وفي الاختبار الداخلي الأول، يصمم الأستاذ الورقة المحتوية على ١٠ علامات. ويطرح فيها بعض الأسئلة المتعلقة بالأدب العربي الحديث المشتملة على الأسئلة المقالية والموضوعية. وبعد شهرين، يصمم الأستاذ الورقة الثانية المحتوية على ١٥ علامة. وفيها خياران للأستاذ فأولهما أن يحدد موضوعاً خاصاً للطلاب ليكتبوا مقالة مستفيداً من دراستهم أو مراجعة الكتب المتوفرة لهم في المكتبة الجامعية، والثاني أن يجعل الاختبار إجابة عن الأسئلة المقالية المحددة. بعد ذلك يتم الاختبار النهائي الفصلي. وهكذا يعمل الأستاذ في الورقة الرابعة، ويدرس في الورقة الرابعة «الترجمة من العربية إلى الإنكليزية وبالعكس» كما يدرس فيها النحو والصرف، ويمتحن هذه الورقة الطلاب بالترجمة التحريرية من العربية إلى الإنكليزية أو بالعكس كما يمتحنهم في قواعد اللغة العربية، ويطرح نصاً محدداً باللغة العربية أو الإنكليزية وعامة ما يكون هذا النص من الصحف العربية والإنكليزية. ويمتحن الأستاذ الطلاب خلال مرحلتين داخلياً؛ المرحلة الأولى تشتمل على ورقة وفيها ١٠ علامات، ويصمم الأستاذ فيها فقرة متوسطة الحجم من الصحف العربية للترجمة إلى الإنكليزية وفقرة أخرى من الصحف الإنكليزية للترجمة إلى العربية. والمرحلة الثانية تشتمل على ورقة وفيها ١٥ علامة، ويصمم فيها ٣ أسئلة. ويكون السؤال الأول هو الترجمة من الإنكليزية إلى العربية، والسؤال الثاني تكون فيه الترجمة من العربية إلى الإنكليزية، ويكون السؤال الثالث حول القواعد من النحو والصرف. وفي الترجمة يطرح الأستاذ الفقرات التي تكون غير مدروسة في الفصل أو يكون ذلك نصاً مفاجئاً، ثم يعقد اختبار الفصل الثالث وفيه ورقة تحتوي على ٧٥ علامة، وفيها تكون الأسئلة متعددة .

ويدخل الطالب الفصل الرابع تلقائياً بعد نجاحه في الفصل الثالث، وتكون في الفصل الرابع ورقتان؛ الورقة الأولى تشمل الترجمة (من الإنكليزية إلى العربية وبالعكس) والنحو والصرف، والورقة الثانية هي المسرحية، ويدرس فيها الطالب مسرحية «السلطان الحائر» لتوفيق الحكيم، كما يستعين الأستاذ بالمسرحية المرئية التي أنتجت مستلهمة بها. ويمتحن الأستاذ الطلاب مثلما امتحنهم في الفصل الثالث. ويدخل الطلاب الفصل الخامس بعد نجاحهم في الفصل الرابع، وتكون في الفصل الخامس خمس أوراق. وهي:

الورقة الأولى: الترجمة (العربية - الإنكليزية).

الورقة الثانية: تاريخ الأدب العربي.

الورقة الثالثة: الشعر العربي الحديث.

الورقة الرابعة: البلاغة.

الورقة الخامسة: كتابة المقالات والحوار.

ويقوم أستاذ مادة الترجمة بتدريس الترجمة في الورقة الأولى، فيختار النصوص من الصحف العربية والإنكليزية ومن المقالات العربية والإنكليزية من المجلات، ويدرسها خلال الفصل الخامس. ثم يمتحن الأستاذ الطالب خلال مرحلتين داخلياً. فالمرحلة الأولى تحتوي على ورقة خصصت لها ١٠ علامات ويكون فيها سؤالان؛ الأول هو الترجمة من العربية إلى الإنكليزية، والثاني تكون فيه الترجمة من الإنكليزية إلى العربية. ثم يمتحن الأستاذ الطالب في المرحلة الثانية، وفي هذه المرحلة تكون ورقة مختصة لها ١٥ علامة، وفيها يجب على الطالب أن يجيب على ٣ أسئلة. ثم يأتي الاختبار النهائي للفصل الخامس، وفي هذه الورقة ٥ أسئلة، ولكل سؤال خياران ويكون لكل سؤال ١٥ درجة. ويجب على الطالب أن يجيب عن كل سؤال .

ويدرس الأستاذ في المادة الثانية المعروفة بـ«تاريخ الأدب العربي» العصر الجاهلي والعصر الإسلامي والعصر الأموي والعصر العباسي، ويختبر الأستاذ الطالب في هذه الورقة خلال المرحلتين داخلياً، وتحتوي المرحلة الأولى على ورقة خصصت لها ١٠ علامات ويسأل فيها بعض الأسئلة عن تاريخ الأدب العربي الذي درسه خلال هذه الفترة، ثم يختبر الطالب في المرحلة الثانية من خلال الورقة التي خصصت لها ١٥ علامة، كما يطرح الأستاذ أمام الطالب بعض الأسئلة ويجب عليه أن يجيب عليها كتابة أو يحدد الأستاذ موضوعاً خاصاً للطالب لكي يكتب مقالة مستفيداً من الدرس أو من الكتب المتعلقة بالأدب العربي. وفي النهاية، يتم الاختبار النهائي للفصل الخامس، وتشمل ورقة الاختبار النهائي في الفصل الخامس٧٥ علامة. وفي هذه الورقة تكون ٥ أسئلة ولكل سؤال ١٥ علامة.

ويدرس الأستاذ في الورقة الثالثة «الشعر العربي الحديث»، ويتحدث فيها عن النهضة الأدبية الحديثة في العالم العربي وعن الاتجاهات الشعرية الحديثة، وعن المدارس والحركات المختلفة في الشعر العربي الحديث مثل مدرسة الديوان وحركة أبولو والعصبة الأندلسية، والرابطة القلمية وغيرها، كما يدرس فيها بعض القصائد لنخبة شعراء العرب مثل أحمد شوقي، وأحمد زكي أبو شادي، وبشارة الخوري، وعمر أبو ريشة وغيرهم. كما يختبر الأستاذ الطالب داخلياً خلال مرحلتين، وفي المرحلة الأولى، يصمم الأستاذ ورقة خصصت لها ١٠ علامات للأسئلة في ضوء ما درسه خلال هذه الفترة. وبعد فترة وجيزة ما يقارب شهرين، يعقد اختبار المرحلة الثانية ويصمم الأستاذ ورقة تخص لها ١٥ علامة. ويطرح فيها ٣ أسئلة ويجب على الطالب أن يجيب عليها ثم يعقد الاختبار النهائي، وخصصت له ٧٥ علامة وتكون فيها ٥ أسئلة حول الموضوعات المختلفة لاختبار الطالب من النواحي المختلفة وفقاً لفهمه للشعر العربي الحديث .

كما يدرس الأستاذ في الورقة الرابعة المعروفة بـ «البلاغة» التشبيه والمجاز والاستعارة والكناية وغيرها من الموضوعات البلاغية، ويقوم الأستاذ باختبار

الطالب داخلياً خلال الفترتين الأولى والثانية. ويحتوي اختبار الفترة الأولى على ورقة ذات ١٠ علامات، يسأل فيها الأستاذ عن تعريفات بعض المصطلحات البلاغية، ويطرح فيها فقرة طويلة لاختبار الطالب في البحث عن التشبيه والمجاز وغيرهما. وأما اختبار الفترة الثانية فيحتوي على ورقة خُصصت لها ١٥ علامة، ويكرر الأستاذ نفس المنهج الذي اختاره في الفترة الأولى، وبعد ذلك يعقد اختبار الفصل النهائي الذي خصصت له ٧٥ علامة.

أما الورقة الخامسة في هذا الفصل فهي معروفة بـ «كتابة المقالات والحوار»(Composition and Conversation). وبما أن اللغة العربية لغة أجنبية في الهند، ويدرك قسم اللغة العربية أهمية النطق والحوار في حياة الطالب لكي يعبر عما في نفسه، وبدون أي ممارسة أو تمرين، لا يتمكن من المحادثة أو الحوار ولا يجد الطالب في الهند بيئة ملائمة للتحدث باللغة العربية إلا في فصله؛ ولذلك ركز قسم اللغة العربية على مهارة النطق والمحادثة والحوار، فيدرس الأستاذ في هذه الورقة أهمية النطق والكتابة في حياة الإنسان وخاصة باللغة التي يتعلمها الطالب ويتدرب عليها، ويحدد الأستاذ موضوعات مختلفة في مجالات السياسة والاقتصاد والأفلام والألعاب والأمن والإرهاب لكي يستطيع الطالب أن يطالع الموضوعات بدقة واهتمام ثم يدخل الفصل بكل استعداداته ويناقش مع زملائه أمام الأستاذ بكل طلاقة. وبعد الحوار، يجب على الطالب أن يكتب مقالاً وجيزاً حول ما يتحدث في الفصل، وبعد قضاء فترة وجيزة يختبر الأستاذ الطلاب خلال دراستهم في الفصل الدراسي مرتين: الاختبار الداخلي الأول الذي يشتمل على اختبار شفهي وله ١٠ علامات ويمنح الأستاذ موضوعاً محدداً للطالب لكي يتحدث عنه ويختبر فيه الأستاذ محتوى الموضوع والنطق واستخدام الكلمات والتعبيرات. ثم الاختبار الداخلي الثاني الذي يكرر الأستاذ فيه نفس العملية. واختبار هذه المرحلة يشتمل على ١٥ علامة، وبعد ذلك يعقد اختبار الفصل الخامس النهائي، ويتم توزيع اختبار هذه المادة في جزأين: الجزء

الأول يحتوي على الكتابة (خصصت له ٤٠ علامة)، وفي هذا الجزء يطرح الأستاذ ٤ أسئلة، والجزء الثاني يكون اختباراً شفهياً (خصصت له ٣٥ علامة) .

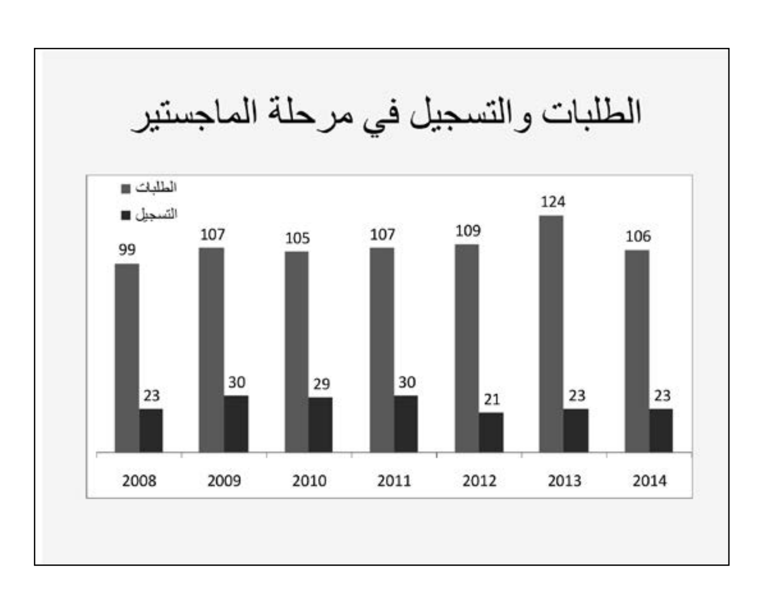
علماً أن الفصل السادس يحتوي على نفس الأوراق التي درسها الطالب في الفصل الخامس ويُكرر فيه نفس العملية التي اتخذت في الفصل الخامس.

مرحلة الماجستير :

لالتحاق الطالب بمرحلة الماجستير، يجب عليه أن ينجح في اختبار التسجيل والقبول الذي تحدده الجامعات، وبهذه الطريقة تحاول الجامعات أن يختبر مستوى الطلاب الثقافي من مختلف النواحي، وينصح الأساتذة أن يصمموا أوراق امتحان التسجيل حسب ما يلي:

١. الفهم/الإدراك
٢. المعرفة العامة
٣. المعرفة حول البلاد الإسلامية أو البلاد العربية
٤. اللغة الإنكليزية
٥. الأدب العربي
٦. النقد
٧. البلاغة

وبعد نجاح الطالب في هذا الاختبار، يختبر الاختبار الشفهي، ثم يجمع العلامات التي حصل عليها، ويتم اختياره حسب المقاعد المخصصة في مرحلة الماجستير، والمقاعد تختلف؛ نقدم معطيات لسبع سنوات لكي يتم استيعاب مستوى الاختبار للتسجيل والقبول.



لفهم اختبارات التسجيل والقبول للطلاب الذين أكملوا البكالوريوس ويرغبون في مرحلة الماجستير.

وفي الماجستير أربعة فصول، وفي كل فصل أربع أوراق ونذكر هنا المواد التي يتم تدريسها في الفصل الدراسي الأول وهي:

الورقة الأولى: تعريف بالعالم العربي وتمرين الحوار :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة التاريخ الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والجغرافي لدول الخليج، مثل؛ المملكة العربية السعودية، ودولة البحرين، ودولة قطر، ودولة الكويت، ودولة الإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان. والدول العربية التي توجد في آسيا مثل: اليمن، وجمهورية العراق، وسوريا، والأردن، وفلسطين، ولبنان. والدول العربية التي توجد في إفريقيا مثل: جمهورية مصر العربية، وليبيا، والجزائر، والمغرب، وتونس، والسودان، وموريتانيا، وغيرها.

كما يسلط الضوء على تاريخ مجلس التعاون الخليجي وجامعة الدول العربية، ويخصص بعض الحصص لتمرين الحوار للطلاب.

وخلال هذا الفصل، يتم الاختبار الداخلي الذي يقوم به الأستاذ ليتعرف على مستوى دراسة الطالب حول الموضوعات المدروسة، ويحتوي الاختبار الداخلي الأول على ١٢,٥ علامة، والاختبار الداخلي الثاني على ١٢,٥ علامة. ويكون في كل الاختبار الداخلي ٣ أسئلة، وهي تحتوي على التاريخ والتحليل والمعرفة العامة للبلدان المذكورة أعلاه، كما تتضمن هذه الورقة الاختبار الشفهي. وفي بعض الأحيان يعطي الأستاذ موضوعاً خاصاً متعلقاً بالمقررات الدراسية للطالب لكتابة مقالات مستفيداً من محاضرات الأستاذ أو من الكتب الموجودة في المكتبة الجامعية، وبعد ذلك يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يُعقد في نهاية الفصل وخصت له ٧٥ علامة. وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر .

الورقة الثانية: النثر العربي الكلاسيكي :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة النصوص المختارة من كتاب «مختارات من أدب العرب للشيخ أبي الحسن علي الحسني الندوي؛ مثل: «شقاوة الملوك»، و«الإخوان الذاهبون»، و«خطبتي زياد بن أبيه وطارق بن زياد»، و«المقامات الزبيدية»، و«رسالة ابن زيدون»، و«عتاب وتأنيب»، و«آراء في التعليم» وغيرها. وخلال هذا الفصل، يتم الاختبار الداخلي الذي يقوم به الأستاذ ليتعرف على مستوى ثقافة الطلاب حول الأدب العربي القديم والنصوص الأدبية وكُتابها. ثم يقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصت له ١٢ علامة، والثاني الذي خصت له ١٣ علامة. ويتكون الاختبار الداخلي من ٣ أسئلة حول النص وقائله. وكما يحاول الأستاذ معرفة فهم الطالب بتقديم فقرة أدبية مدروسة في هذا الفصل وترجمتها إلى الإنكليزية أو الأردية في بعض الأحيان، يطلب الأستاذ شرح بعض الكلمات الصعبة شرحا لغوياً ونحوياً وصرفياً، كما يطلب الأستاذ

من الطالب كتابة مقال وجيز حول حياة وآثار أحد من الأدباء أو التعريف بأمهات الكتب الأدبية. وبعد ذلك يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصت له ٧٥ درجة، وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر .

الورقة الثالثة: علم اللغة :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة تعريف علم اللغة عامةً واللغة العربية خاصةً، والموازنة بين ديسوسور وابن جني وآرائهما، وعلم الأصوات والصوتيات، وطريقة كتابة الهمزات، واللهجات الرائجة في البلدان العربية، ومخارج الحروف العربية. ويقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. وفي كل الاختبار الداخلي تكون ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل. وبعد ذلك، يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة، ويطرح الأستاذ في هذه الورقة ٤ أسئلة أو أكثر.

الورقة الرابعة: الترجمة والإنشاء.

يدرس الأستاذ في هذه الورقة الترجمة من العربية إلى الإنكليزية والعكس بحسب رؤيته، مراعياً في اختيار المفردات احتياجات السوق العملية؛ مثل: الترجمة الأدبية، والترجمة الاقتصادية، والترجمة السياسية، وما إلى ذلك. كما يدرس الأستاذ الطلاب طريقة كتابة مقالات أدبية وسياسية واجتماعية وغيرها، ثم يقوم بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. وفي كل الاختبار الداخلي تكون ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل، وبعد ذلك يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يُعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة. وفي هذه الورقة، يطرح الأستاذ ٤ أسئلة أو أكثر .

الفصل الثاني للماجستير :

ويبدأ الفصل الدراسي الثاني عادة في شهر يناير وينتهي في شهر يونيو، ويدرس فيه الطلاب أربع أوراق مثل الفصل الأول؛ وهي على النحو الآتي :

الورقة الأولى: النصوص الأدبية الحديثة :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة النصوص الأدبية الحديثة للكتاب العرب في العصر الحديث؛ مثل: المنفلوطي، والمازني، وطه حسين، وسيد قطب، وعلي الطنطاوي، وغيرهم. ثم يقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. وفي كل الاختبار الداخلي يكون ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل. وبعد ذلك يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يُعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة. وفي هذه الورقة، تطرح ٤ أسئلة أو أكثر.

الورقة الثانية: الشعر العربي الكلاسيكي :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة الشعر العربي الكلاسيكي؛ مثل: قصائد امرئ القيس، وزهير بن أبي سلمى، وحسان بن ثابت، وجرير، والفرزدق، وأبي نواس، والمتنبي، وغيرهم. ثم يقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة، وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. ويتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يُعقد في نهاية الفصل الدراسي، وخصصت له ٧٥ علامة. وفي هذه الورقة، تطرح ٤ أسئلة أو أكثر، ويطرح الأستاذ الأسئلة؛ مثل تقديم بعض الأبيات من القصائد للشكل، والترجمة، والشرح، لكي يجرب استيعاب الطالب وفهمه ومطالعته ومعرفته بهذا الموضوع .

الورقة الثالثة: البلاغة وعلم العروض :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة البلاغة: نشأتها وتطورها منذ العصر الجاهلي إلى العصر الحديث ومساهمة الجرجاني والسكاكي فيها بالإضافة إلى مساهمة العلماء الهنود فيها؛ مثل: حميد الدين الفَرَاهِي، والملا محمود الجَوْنْفُورِي وغيرهما. ويقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة، ويتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يُعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة. وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر.

الورقة الرابعة : الترجمة والإنشاء :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة الترجمة من العربية إلى الإنكليزية والعكس، بحسب أيضاً، مراعياً احتياجات السوق العملية التي أشرنا إلى بعضها في فقرة سابقة .

كما يدرس الأستاذ الطالب طريقة كتابة المقالات وتحليلها، ثم يقوم بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة، وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. ويتكون الاختبار الداخلي من ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل. وبعد ذلك، يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يُعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة، وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر وفي الاختبار لا يطرح الأستاذ نصوصاً للترجمة التي درسها خلال العام الدراسي، بل تكون نصوصا جديدة غير مرئية .

الفصل الدراسي الثالث :

الورقة الأولى: المناهج الدراسية :

يدرس الأستاذ فيها تعريف المنهج لغةً واصطلاحاً، والأسس التي يقوم عليها المنهج مثلاً: الأسس النفسية، والأسس الاجتماعية، وما إلى ذلك. كما يدرس مقومات المنهج، وأنواعه بما فيه المنهج التقليدي المتبع في الهند، والمنهج المباشر، والمنهج الجامع بين التقليد والمباشر، وسلبيات المنهج وإيجابياته، وغيرها. وبعد ذلك يقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة، وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة، وفي كل الاختبار الداخلي تكون ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل كما يخصص الأستاذ للطلاب موضوعاً مناسباً للورقة للكتابة حوله. وبعد ذلك يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة، وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر .

الورقة الثانية: الأدب وعلومه :

يدرس الأستاذ فيها الأدب، تعريفه وعناصره وأنواع الأدب ووظيفة الأدب في الحياة وتحليل النصوص الأدبية.. ثم يقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. وفي كل الاختبار الداخلي تكون ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل. وبعد ذلك، يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة. وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر .

الورقة الثالثة: الشعر العربي الحديث :

يدرس الأستاذ فيها المدارس الأدبية الحديثة؛ مثل: مدرسة الديوان، وحركة أبولو، ومدرسة المهجر، وقصائد الشعراء العرب مثل: البارودي، وحافظ إبراهيم، والزهاوي، وصبري، وشوقي، ومطران، وما إلى ذلك. كما يدرس الأستاذ حياة هؤلاء الشعراء، وإسهاماتهم في تطوير الشعر العربي، الحديث وأثرهم على الأدب العربي. ثم يقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة، وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة، وفي كل الاختبار الداخلي تكون ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل، وفي بعض الأحيان يخصص الأستاذ موضوعاً للطالب لكي يكتب مقالاً. وبعد ذلك، يتم اختبار الفصل الأول النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل وخصصت له ٧٥ علامة، وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر.

الورقة الرابعة: الترجمة والإنشاء :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة الترجمة من العربية إلى الإنكليزية وبالعكس، لكن في هذه الورقة لم يخصص أي نص للترجمة، بل مجالات مثل السياسة، والاجتماع، والاقتصاد، والرياضة، وغيرها. ويدرس هذه الورقة الأستاذ حسب ذوقه وشوقه ومطالعته راعياً احتياجات السوق العملية مثل: الترجمة الطبية، والترجمة الاقتصادية، والترجمة السياسية، وما إلى ذلك. كما يدرس الأستاذ الطالب طريقة كتابة المقالات وتحليلها، ويستعين بمختبر لغوي لتمرين الترجمة الفورية؛ لأن هذه الورقة في هذا الفصل خصصت للترجمة الفورية أكثر من الترجمة التحريرية أو التتبعية. ويقوم الأستاذ بإصلاح نطق الطلاب وتصحيح مخارجهم لكي يفهم السامع كاملاً، ثم يقوم بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة، وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. ويتكون الاختبار الداخلي من ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في

هذا الفصل، وبعد ذلك يتم اختبار الفصل النهائي الذي يُعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة. وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر وفي الاختبار لا يطرح الأستاذ نصوصاً للترجمة التي درسها خلال العام الدراسي بل تكون نصوصا جديدة غير مرئية .

الفصل الدراسي الرابع:

الورقة الأولى: القصة العربية الحديثة:

يدرس الأستاذ في هذه الورقة تعريف القصة؛ بما فيها القصة القصيرة، والرواية، والمسرحية، بالإضافة إلى تحليل الروايات والمسرحيات والقصص القصيرة ونقدها. ثم يقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة، وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. ويتكون الاختبار الداخلي من ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل، وفي بعض الأحيان يخصص الأستاذ موضوعاً للطالب لكي يكتب مقالاً وبعد ذلك، يتم اختبار الفصل الرابع النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل وخصصت له ٧٥ علامة، وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر.

الورقة الثانية: النقد الأدبي :

يدرس فيها الأستاذ تعريف النقد لغةً واصطلاحاً، وتاريخه، ووظيفته، والنقد بين العلم والفن، وتحليل النصوص الأدبية نقدياً. ثم يقوم الأستاذ بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت ١٣ علامة، ويتكون الاختبار الداخلي من ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل. وفي بعض الأحيان يخصص الأستاذ موضوعاً للطالب لكي يكتب مقالا، وبعد ذلك يتم اختبار الفصل الرابع النهائي الذي يعقد في نهاية الدرس وخصصت له ٧٥ علامة، وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر.

الورقة الثالثة: الشعر العربي الحديث والمعاصر :

يتحدث فيها الأستاذ عن المدارس الأدبية مثل: الرومانسية والرمزية والواقعية، ويدرس قصائد الشعراء العرب مثل: العقاد وشكري والمازني ونزار قباني وغيرهم، كما يدرس الأستاذ حياة هؤلاء الشعراء وإسهاماتهم في تطوير الشعر العربي الحديث وأثرهم في مسيرة الأدب العربي، ثم يقوم بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة، وبالاختبار الداخلي الثاني الذي خصصت له ١٣ علامة. ويتكون الاختبار الداخلي من ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل، وفي بعض الأحيان يخصص الأستاذ موضوعاً خاصاً للطالب لكي يكتب مقالاً، وبعد ذلك يتم اختبار الفصل النهائي الذي يُعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة، وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر .

الورقة الرابعة: الترجمة الفورية :

يدرس الأستاذ في هذه الورقة الترجمة من العربية إلى الإنكليزية والعكس بحسب رؤيته، مراعياً احتياجات السوق العملية، كما يدرس الأستاذ الطلاب طريقة كتابة المقالات والبحث، ويستعين بمختبر لغوي لتمرين الترجمة الفورية؛ لأن هذه الورقة في هذا الفصل خصصت للترجمة الفورية. ويقوم الأستاذ بإصلاح نطق الطلاب وتدريبهم على المخارج الصحيحة لكي يفهم السامع كاملاً، ثم يقوم بالاختبار الداخلي الأول الذي خصصت له ١٢ علامة وبالاختبار الداخلي الثاني على ١٣ علامة. ويتكون الاختبار الداخلي من ٣ أسئلة حول الموضوعات المدروسة في هذا الفصل. وبعد ذلك يتم اختبار الفصل النهائي الذي يعقد في نهاية الفصل الدراسي وخصصت له ٧٥ علامة، وفي هذه الورقة تطرح ٤ أسئلة أو أكثر وفي الاختبار لا يطرح الأستاذ نصوصاً للترجمة التي درسها خلال العام الدراسي، بل تكون نصوصا جديدة غير مرئية .

الدكتوراه :

لالتحاق الطالب بمرحلة الدكتوراه، يجب عليه أن ينجح في اختبار التسجيل والقبول الذي تحدده الجامعة، وفي هذا المستوى تحاول الجامعة أن تختبر مستوى الطلاب الثقافي من مختلف النواحي. وينصح الأساتذة أن يصمموا أوراق امتحان التسجيل والقبول حسب الآتي:

الفهم/الإدراك.

المعلومات العامة.

المعرفة حول البلاد الإسلامية أو البلاد العربية.

اللغة الإنكليزية.

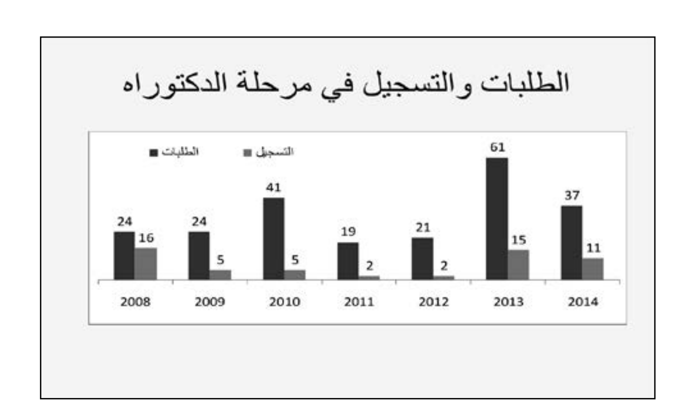
الأدب العربي والنقد.

الترجمة.

كتابة التلخيص.

البلاغة.

وبعد تجاوز الاختبار، يختبر الطلاب شفوياً، ويتم إعداد خطة البحث وتقديمها في لجنة القبول والتسجيل، ثم تجمع الدرجات التي حصل عليها الطلاب، ويختار منهم حسب المقاعد المخصصة في مرحلة الدكتوراه. والمقاعد تختلف، ونقدم معطيات لسبع سنوات لكي يتم استيعاب مستوى الاختبار للتسجيل والقبول.



الفصول المسائية :

الدبلوم الابتدائي :

يدرس الأستاذ في الدبلوم الابتدائي اللغة العربية وقواعدها للمبتدئين، كما يدرب الطلاب في الدبلوم الابتدائي على فهم اللغة العربية عن طريق الحوار والنقاش وعلى أن يتكلموا باللغة العربية. وهذا الدبلوم يشتمل على ورقتين؛ الأولى: النص العربي البسيط والقواعد، والثانية: الحوار والترجمة للجمل القصيرة. وفي الفصول المسائية يمتحن الطلاب سنوياً، وخلال العام الدراسي الكامل يحاول الأستاذ أن يدرس حسب المقررات الدراسية المحددة، ثم يعقد الامتحان في نهاية العام الدراسي وخلال الاختبار يسأل الممتحن الطلاب في ضوء المقررات الدراسية ولا يخرج خارج نطاقها. وتحتوي كل من الورقتين على ١٠٠ درجة، وينبغي للطالب أن يحصل على ٤٠ ٪ للنجاح في هذا الدبلوم.

الدبلوم في اللغة العربية الحديثة والترجمة :

يدرس في الدبلوم في اللغة العربية الحديثة ثلاث أوراق ويعقد الاختبار سنوياً. والأوراق هي:

(١) نصوص مختارة باللغة العربية.

(٢) قواعد اللغة العربية من النحو والصرف.

(٣) الترجمة من العربية إلى الإنكليزية وبالعكس.

وفي ضوء المقررات الدراسية يطرح الممتحن الأسئلة، وتحتوي كل ورقة على ١٠٠ درجة، ولكن الورقة الثالثة المعروفة بـ«الترجمة» تحتوي على النصوص العربية والإنكليزية غير المقروءة في الفصل. ويجب على الطلاب الإجابة عنها، كما ينبغي للطالب أن يحصل على ٤٠ ٪ للنجاح في هذا الدبلوم.

الدبلوم المتقدم في اللغة العربية الحديثة والترجمة :

ويتكون هذا الدبلوم من أربع أوراق؛ الأولى: الترجمة من العربية إلى الإنكليزية، والثانية: الترجمة من الإنكليزية إلى العربية، والثالثة: كتابة مقالات حول الموضوعات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأدبية، والرابعة: الحوار والنقاش. وكل ورقة تحتوي على ١٠٠ درجة، وينبغي للطالب أن يحصل على ٤٠٪ للنجاح في هذا الدبلوم.

خصائص الأسئلة المقالية والموضوعية :

تحدثنا سابقا عن أن الاختبارات في أقسام اللغة العربية في المدارس والجامعات الهندية، تكون في أغلب الأحيان مقالية وفي بعض الأحيان موضوعية أو تكون شاملة للمقالية والموضوعية، ولكل منهما منافع ومضار، ولكل منهما ميزات وخصائص.

تعتمد الأسئلة المقالية على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة، وتمكين المختبر من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة وملاءمتها لقياس قدرات المختبر، وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه، ومعلوماته التي يدونها في

الاختبار. كما تساعد في الكشف عن قدرة ا لمختبر في استخدام معارفه في حل مشكلات جديدة، فيستطيع المختبر أن يستخدم ألفاظه وتعابيره ومعجمه اللغوي الذاتي في التعبير عن الإجابة، مما يمكن للمصحح الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتعابير الجيدة.

ومن خصائص الأسئلة الموضوعية أنها لا تتطلب وقتاً طويلاً للإجابة عليها، ومن خلالها يمكن تغطية أكبر قدر ممكن مما درس الطلاب في فصل دراسي، كما أن تصحيحه سهل، ولا يتطلب للإجابة عليها استعمال اللغة، لذا يستوي في إجابتها الطالب السريع التعبير، والبطيء، والقوي في اللغة، والضعيف .

عيوب الأسئلة الموضوعية :

من عيوب الأسئلة الموضوعية أن الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة لا يترددون في التخمين، كما أنها تدفع الطلاب إلى التركيز على حفظ الحقائق والأرقام والمعلومات، دون أن تنمي فيهم القدرة على الاستنتاج والتحليل. وخاصة أن اللغة العربية -لكونها لغة أجنبية- تتطلب من الطالب أن يعرف الكتابة والقراءة، وفهم النص وإدراكه والقواعد العربية (النحو والصرف)، لذلك لا تكفي الأسئلة الموضوعية للتعرف على موهبة الطالب.

بعض الاقتراحات لتحسين مستوى الأسئلة :

- أن يكون استعمال الأسئلة مقصورا على المواقف، والأغراض الملائمة لها، كاستخدامه القياس بعض النواتج التعليمية العليا، أو عندما يكون عدد المختبرين قليلا.
- التخطيط الجيد لبنائها، وإتباع الخطوات، والإجراءات اللازمة لإعدادها.

- صياغة السؤال بطريقة يكون المطلوب منها واضحاً كل الوضوح، وتجنب الصيغ المفتوحة، أو الناقصة.
- يراعى عند الصياغة استخدام ألفاظ ذات مدلولات واضحة.
- صياغة السؤال بحيث يستثير السلوك الممكن قبوله، كدلالة على حدوث الناتج التعليمي المرغوب فيه.
- مراعاة شمول الأسئلة لجوانب المحتوى، والهدف في المجال التحصيلي، وذلك بزيادة عدد الأسئلة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب الزمني المقرر للإجابة.
- وضع إجابة نموذجية لكل سؤال يعمل بها عند التصحيح بكل دقة ممكنة، وتحديد العناصر التي تعطي أجزاء من العلامة على كل فرعية من فرعيات السؤال، حتى لا يتاح للأهواء الشخصية التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة، أو تحديد الدرجة اللازمة من وجهة نظره الخاصة.
- الامتناع عن كتابة الأجوبة باللغة الأردية خلال إجابة الأسئلة للغة العربية لأن الإجابة باللغة الأردية رائجة جداً في الجامعات الهندية التي تدرس فيها اللغة العربية، فيجب أن يلتزم الطالب بالإجابة باللغة العربية.



الفهرس

د. محمد عبد الخالق محمد فضل

أستاذ في الجامعة السعودية الإلكترونية

تجربة مركز قياس: ٥٩
اختبار اللغة العربية المقنّن لغير الناطقين بها
هدفه، إطاره المرجعي، مكوّناته، بناؤه، دراسات تحرّي صدقه وثباته

د. عبدالرحمن بن هادي الشمراني
مدير إدارة الاختبارات اللغوية
في مركز قياس - السعودية

اختبار العربية المعياري: الجامعة السعودية الإلكترونية : لمحة تعريفية

٩٣

د. حسن بن محمد الشمراني
المشرف والمدير التنفيذي
لبرنامج العربية على الإنترنت
واختبار العربية المعياري

اختبار جامعة الملك سعود للكفاءة باللغة العربية ١١٥
تجربة معهد اللغويات العربية في الجامعة

د. ماجد بن محمود الحمد
عميد معهد اللغويات العربية
بجامعة الملك سعود

عرض لتجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة مع اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها ١٣١

د. إبراهيم محمد علي عبداللطيف
رئيس وحدة اللغة العربية واختبار العين
في مركز التعليم المستمر
بجامعة الإمارات العربية المتحدة

أ.د. محمد أيوب الندوي
أستاذ ورئيس قسم اللغة العربية وآدابها،
الجامعة الملية الإسلامية نيودلهي : الهند
د. صهيب عالم
أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها،
الجامعة الملية الإسلامية نيودلهي : الهند

مباحث لغوية ٤٢

اختبارات اللغة العربية
تجارب وآفاق

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل، تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنوانا، لموضوعات علمية رأى المركز – بعد الدراسة – حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبِّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة. وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم. والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة. والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa



